A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
X. ÉVFOLYAM
1974

I.

Bognár Károly felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Raffel Zoltán
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Takács Ferenc: Tervek és feladatok — a testnevelésért 1
Dr. Nagy Tamás: A játék szerepe a testnevelés tanításában (I.) 3
Glatz László: Mit tehet a testnevelő tanár az iskolai sport és testnevelés fejlesztéséért? 8
Dr. Nagykáldi Csaba: Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján 11
Bali Istvánné: Oktatási-nevelési tapasztalataink a testnevelés tagozatos osztályokban 18
Szabó Zoltán: Egyes testi képességek funkcionális változásai úttörő-táborozás során 25
Gergely Ferenc: A testi nevelés helyzete a budapesti kollégiumokban (II.) 30

SZEMLE

E számunk munkatársai: Bali Istvánné igazgató, Pécs; *Gergely Ferenc* kollégiumi igazgató, Budapest; *Glatz László* tanár, Balatonfüred; *dr. Nagykáldi Csaba* tud. főmunkatárs, Budapest; *dr. Nagy Tamás* főiskolai adjunktus, Budapest; *Szabó Zoltán* tanár, Budapest; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Takács Ferenc* főiskolai adjunktus, Budapest.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: 1406 Budapest Gorkij fasor 17—21 OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14 — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy csekkbefizetési lapon (csekkszámlaszám: egyéni 61.256, közületi 61.066), valamint átutalással a KHI MNB 8. sz. egyszámlájára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft.
73.1373 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Tervek és feladatok – a testnevelésért

TAKÁCS FERENC

Röviden hírt adtunk már arról, hogy megalakult a Művelődésügyi Minisztérium Testnevelési és Sportosztálya. Minden testnevelési szakember felfigyelt erre a hírre, és érdeklődéssel várja az Osztállyal kapcsolatos további információkat. Olvasóink tájékoztatása érdekében beszélgetést folytattunk Páricska Zoltán osztályvezetővel, a tervekről, a munka beindulásáról és a várható eredményekről.

Ha az Osztály megalakulásának okait keressük, érdekes módon egy egész ok és okozati rendszert kell feltárnunk. Az alapvető ok feltétlenül a mindannyiunk által ismert világjelenség: az urbanizáció és egyéb civilizációs tényezők által kialakult mozgásszegénység, testi-egészségügyi elégtelenség. Hazánkban ez a helyzet súlyosbodott azzal, hogy iskoláink nagy részében nincs megfelelő lehetőség a korszerű testnevelésre. Az elhanyagoltság, a személyi és tárgyi feltételek hiánya — mint fő ok — szinte szükségszerűen vezetett egy „általános válsághoz", melyet legjobban a katonai sorozó bizottságok és az egészségügyi hatóságok jelentéseiben érzékelhettünk. A szemléleti torzulások szintén következményeként — de más összefüggésben okként is — kezelhetők. Párt és állami vezetésünk felismerve a probléma társadalmi súlyát, fokozottabban fordult a diáksport és testnevelés felé. Ennek következtében — újabb okként — előtérbe kerültek a testnevelés és sport kérdései a különböző határozatokban és intézkedésekben. (pl. MSZMP Ifjúságpolitikai határozata, Ifjúsági törvény stb.) Az Osztály megalakulásának végül közvetlen okaként kell megemlítenünk sportmozgalmunk közelmúltban történt átszervezését. A régi „dualista" irányítás (minisztériumi és MTS) az iskolai testkultúra rovására ment. Az igazgató a testnevelésért felelt, de az iskolai sport nem tartozott közvetlenül hozzá. Most az iskolai sport és testnevelés egyszemélyi felelőse: az igazgató. A bekövetkezett változások szükségessé tették, hogy felsőbb szinten is egységesen foglalkozzanak a problémával. Eddig, mint ismeretes, egy szakember — Nyíri János, az újonnan alakult osztály helyettes vezetője, lapunk szerkesztő bizottságának tagja — foglalkozott az iskolai testneveléssel. A jövőbeni feladatok sokrétűsége, minőségi és mennyiségi növekedése indokolttá tette tehát egy csoport létrehozását, mely elméleti irányítást, ellenőrzést és operatív teendőket is képes ellátni, az új követelményeknek megfelelően.

A Testnevelés és Sportosztály feladatai közé tartozik elsősorban: az általános és középiskolai, az egyetemi és főiskolai testnevelés, valamint a sport elvi irányítása, koordinálása, ellenőrzése. További feladata a diáksport szervezése, propagandája, sportvezetők képzése és a nemzetközi diáksportkapcsolatok fejlesztése.

Az operatív teendők közül kiemelkedik: a különböző szintű iskolai országos bajnokságok, versenyek, sport és testnevelési mozgalmak szervezése. Az Osztály feladata végül a fenti problémakomplexum koordinálása az összes társszervekkel (pl.: OTSH, KISZ, úttörő, minisztériumok, TF, OPI stb.).

Legfontosabb aktuális feladatként Páricska Zoltán a harmadik testnevelési óra általános és helyes bevezetését jelölte meg. Véleményünk szerint sok problémát — főleg örömöt, de gondot is — okoz még valamennyiünknek ez a forradalminak nevezhető intézkedés, és így joggal mondhatjuk: kell a segítség, a „vadhajtások" lenyesését szolgáló elvi irányítás, a megfelelő szemléletformálás. Ezzel kapcsolatban röviden csak annyit írhatunk most: alapvető cél a

fiatalsággal egész életre szólóan megszerettetni a testmozgást.

A beszélgetés során fény derült arra is, hogy a diáksport a jövőben még fontosabb része lesz az iskolai testkultúrának. Olyan széles körű, iskolán belüli és iskolák közötti sportrendszert kell kialakítani, amely a tanulók *többségét* foglalkoztatja, és segíti a fizikai képességek átlagszintjének elérését. A realizálás gondja többek között a Diáksport Bizottság feladata lesz. Az iskolai sportversenyek fejlesztésében nagyobb szerepet kapnak az egyes sportági szövetségek; e helyen nem kell magyaráznunk, hogy ez saját érdeküket is (pl. utánpótlás, propaganda stb.). Tárgyalások folynak arról is, hogy az iskolai testnevelés bizonyos KRESZ-oktatási megbízatásokat is kap a jövőben.

A fentiek megvalósításához természetesen biztosítani kell az anyagi, létesítményi és személyi feltételeket. A távlati tervekben szerepel a tornateremhiány felszámolása. Még az ötéves terv során valószínű, sikerül a tanárhiányt megszüntetni, és többek között elérhető lesz, hogy a főváros 22 kerületében mindenütt legalább egy tanuszodát építenek. Az ötéves tervben kell továbbá elkészíteni a hiányok pontos felmérését, az alapnormák kidolgozását, a régi eszközök korszerűre cserélését, melyet hazai készletből (olcsón!) kell biztosítani. Az oktatás legfontosabb szubjektív tényezőjének — a testnevelő tanároknak — a problémáival is fokozottabban törődni kell. Egyik cél: a testnevelő ideje és energiája nagy részét az iskolában töltse el, illetve fejtse ki. Ez azonban nem zárja ki, hogy ne vállaljon egy sportkörben vagy sportiskolában edzői állást. De csak egyet. Ehhez természetesen rendezni kell a fizetést, és egyéb más változtatást kell bevezetni a munka értékelésében, jutalmazásában. Fokozni kell a továbbképzést, a korszerű testnevelői szemlélet terjesztését, a tapasztalatcserét. Ezzel összefüggésben a testnevelőtanár-képzésben is bizonyos reformok bevezetése válik szükségessé. Sőt, az egész pedagógusképzésben el kell érnünk azt, hogy szakjától függetlenül minden tanár alapvetően értsen a testneveléshez. Tehát ne csak lojális legyen a testnevelés ügyével (ma még sokszor ez is hiányzik), hanem adott esetben hozzáértéssel meg tudjon oldani egyszerűbb testnevelési feladatokat is (pl. kiránduláson, szakkörön stb.).

Nem soroljuk tovább a feladatokat és a rövidebb-hosszabb távú terveket, hiszen még leírni vagy végigolvasni sem könnyű. Megvalósítása pedig nagyon nehéz. Ehhez a nehéz és szép munkához kívánunk erőt, kitartást és sok sikert az osztály minden munkatársának. Úgy gondoljuk, hogy a testnevelő tanárok egésze nevében mondhatjuk: segítjük erőfeszítéseiket. Mert ne feledjük: közös céljaink megvalósítása végső soron rajtunk múlik.

SZEMÉLYI VÁLTOZÁSOK a szerkesztő bizottságban. *Paku Ernő* és *Sós István* tanárok nyugalomba vonulása alkalmával megváltak a szerkesztő bizottságtól. Ezúton is köszönetünket nyilvánítjuk értékes munkásságukért, és kívánjuk, hogy megérdemelt pihenésüket jó egészségben töltsék. Egyúttal szeretettel köszöntjük *Varga Sándor* és *Várady Géza* tanárokat, a szerkesztő bizottság új tagjait, és működésükhöz sok sikert kívánunk.

A játék szerepe a testnevelés tanításában I.

DR. NAGY TAMÁS

A tantárgyak között a testnevelést úgy tartjuk nyilván, mint a fizikai tevékenységre való nevelés legfontosabb formáját. A testnevelési óra ezért sajátos szerepet tölt be az iskolai nevelő-oktató munkában:

— Egyedüli tantárgy, mely a tanulók egészséges testi fejlődését közvetlenül is elősegíti;
— a cselekvés-tanulásban egyedülálló feladatokat old meg a mozgással, hely- és helyzetváltoztatással végzett cselekvésformák vonatkozásában;
— aktív művelésre (testedzésre, sportolásra) szoktat, illetve készít elő.

A tárgyi célkitűzések, feladatok — melyek közül csupán kiemeltük a legjellemzőbb specifikumokat — megvalósítása megfelelő motivációs bázis kialakítása és megfelelő képzettségi szint megteremtése nélkül nem történhet meg. Ezek elérésében van *nélkülözhetetlen szerepe a játéknak!*

A játékos cselekvéstanulás és feladatmegoldás szórakoztató. A gyermek szellemi és testi képességeit, mozgásműveltségét anélkül fejleszti, hogy a megvalósításban merev szervezeti keretet és gyakoroltatást kellene alkalmazni. Kognitív-motoros helyzetmegoldásával a játék növeli a tanulók értelmi erőit, találékonyságát, kombinatív készségét, ideg-izom koordinációját. Mindezekkel hozzájárul az életben adódó helyzetek felismeréséhez és megoldásához.

Az iskolai testnevelés — ezen belül is a testnevelési óra — *anyagát* túlnyomó hányadában a spontán, de bizonyos törvényszerűségek alapján kialakult játéktevékenységből meríti. A tanterv a játékok kiválasztásában, a gyakorlat a felhasznált játékok összeállításában azt a szempontot követi, hogy olyan mozgásformákat (mozgásműveleteket) és feladatmegoldásokat (cselekvési helyzeteket) részesít előnyben, amelyek lényeges, a jövő szempontjából jelentős ismereteket, képességeket és készségeket fejlesztenek.

A játéktevékenység e szélesebb körű értelmezésén belül használjuk a játék kifejezést „hagyományos" felfogásban is: a *konkrét*, társ elleni, csapatok közötti játékmegjelölésre. Ez a szűkebb értelmezés a testnevelési játékokat és meghatározott versengéseket foglal magába.

A játékosság mint *módszer* — a fenti tartalmi jellemzőkre épülve — a testnevelés módszertanának egyik sokat emlegetett kérdése. A játék metodikai értelmezésében döntően azok a pedagógiai elvek jutnak kifejezésre, melyek az eredményesebb oktatást és gyakorlást segítik, a foglalkozásokat változatossá és sokoldalúvá teszik.

A játék jelentősége tehát a *testnevelés tantárgy vonatkozásában* több szempontból is felvetődik. Mindenekelőtt a tantervi célkitűzések és feladatok megvalósításában elfoglalt helyét és szerepét kell meghatároznunk. Ez alapján érthető meg a tanterv játékanyaga, a testnevelés mozgásanyagán belül a játékok jelentősége. Külön meg kell vizsgáljuk szerepüket a cselekvéstanulásban (mozgástanulásban), illetve *didaktikai* szempontok mellett a *nevelési* komponensek érvényesülésének lehetőségeit.

*

A tanári továbbképzéseken, a különböző szaktanári megbeszéléseken gyakran vetődik fel a kérdés: Milyen hangsúlyt és szerepet kapjon a tanítási órákon, foglalkozásokon a játék? A különböző korosztályoknál mennyi időt fordítsunk erre? A tanítás folyamatának milyen szakaszaiba illeszthetők be legeredményesebben a feladatmegoldások? Hogyan értékeljük a játékban nyújtott teljesítményt?

Ezekre és hasonló jellegű kérdésekre kívánunk választ adni a megjelenő cikksorozatban. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem térünk ki a címben jelölt téma valamennyi területére, nem törekszünk teljességre. Egy-egy általunk fontosnak ítélt, a tanítás gyakorlatában közvetlenül is felhasználható kérdés kiemelésével akarjuk a játéktevékenység fontosságát aláhúzni.

Különösen megnőtt a játékok iránti érdeklődés a harmadik testnevelési óra bevezetésével. Ezek a játékórák előtérbe helyezték a játéktevékenységben általánosan meglevő didaktikai és nevelési lehetőségeket, és számszerűen, mennyiségileg is megnövekedett a felhasznált konkrét játékok száma.

A játék szerepét a testnevelés tanításában az alábbi témakörökön belül elemezzük:

I. A játéktevékenység jellemzői, fejlődése.
II. A testnevelés játékanyagának történeti áttekintése.
III. A Tanterv játékanyagának értelmezése.
IV. A játék szerepe a tanulásban.
V. A játék, játékosság mint módszer.

Reméljük, hogy az elemző értékelés és az egyes témakörök problémáinak felvetése hozzájárul a játéktevékenységről vallott ismereteink bővítéséhez, a játékról alkotott felfogásunk elmélyítéséhez.

A játéktevékenység jellemző jegyei

Az emberi cselekvést jellemzi a *cél*, amire a cselekvés irányul, és az a *művelet*, mely végrehajtását elősegíti. Ezek a jellemzők a játéktevékenységben is fellelhetők.

A játék cselekménye — sajátosan — mindig összhangban van az adott cél irányába ható általános emberi cselekvéssel. Sok esetben úgy tűnik, hogy a cselekmény nem a célnak, hanem a játékeszköznek, a játék tárgyának felel meg, s így a cselekménynek semmi köze a reális cselekvéshez. Pl. a szerepjátékokban változhatnak a cselekvés körülményei, de tartalmában mindig összhangban van a valóságos cselekvéssel.

Ezzel kapcsolatban jogosan vetődik fel a kérdés, hogy a játék csak akkor töltheti be az emberi megismerésben akadályleküzdő, feladatmegoldó funkcióját, ha valamilyen módon a valóságot ábrázolja? Ezen túl a gyakorlati életben végzett cselekvésekkel szemben bizonyos előnnyel is rendelkeznie kell, különben a játék értelmetlen lenne.

„A játék jelentősége a megismerésben abban rejlik, hogy a játékban az ember a valóságot modellálja, s ezzel olyan tapasztalatok szerzésére nyílik alkalma, amelyet az életben, a gyakorlatban hasznosíthat. A modell természetesen sohasem a teljes valóság a maga komplexitásában, csupán annak egyes, lényeges összefüggéseit, oldalait tükrözi vissza." (1)

A játék — a gyermek és a felnőtt esetében egyaránt — „elsősorban értelmi tevékenység, azaz a motívum egysége által összekapcsolt értelmes cselekvések komplexuma". (2)

A játék tudatos célja mindig konkrét: a játékfeladat megoldása. Ez meghatározza a cselekvés irányát és azokat a műveleteket, amelyek a cselekmény (játék) eredményes végrehajtását elősegítik.

A játékban azonban a cselekvés és a konkrét műveletek nem feltétlenül felelnek meg egymásnak. „Csak a játék jellegű cselekvésekben fordulhat elő, hogy a szükséges műveleteket más műveletekkel s a cselekvés tárgyi feltételeit más tárgyi feltételekkel helyettesítik, s közben maga a cselekvés tartalma teljesen megmarad." A másik lényeges szempont, amit Leontyev megállapításai közül ki kell emelnünk: „A szabályjáték fejlődése voltaképpen a játékfeladat fokozott tudatosításával és kiemelkedésével függ össze." (4) Ez azt jelenti, hogy a játék fejlődése általánosítási tendenciákat tartalmaz, s a gyermek játékcselekvése — már a szerepjátékok esetében is — általánosított cselekvés.

A játék témája nem önálló produktuma a gyereknek, hanem annak egyes mozzanatait a környezetétől tanulja el. A *mozgásos játékokban* ez a hely- és helyzetváltoztatás egy-egy vagy több konkrét formájának vég-

rehajtását jelenti. Ezek a mozgások nem öncélúak, hanem meghatározott cél megvalósítása, teljesítése érdekében folynak.

A mozgásos játékok egy részénél a szerep, másik csoportjában a szabály vagy a játékfeladat dominál. Az adott játékot determináló jellemző mellett azonban minden esetben megtaláljuk a többi összetevőt is. Ezek kapcsolatában azonban egy közös vonást fedezhetünk fel: A játéktevékenység eredményessége behatárolt, a teljesítmény felső határa lezárt. Ez azt jelenti, hogy a megoldandó feladat meghatározza a teljesítmény szükséges szintjét, és nem cél magának a teljesítménynek a növelése.

A játékra vonatkozó általános megállapítások bizonyos értelemben hibásak, mert a játéktevékenység változó, fejlődő folyamat. A kicsinyek játéka lényeges eltéréseket mutat a nagyobbak vagy a felnőttek játékától. Azonos típusú játékot másképpen játszanak az 5—6 évesek és a két—három évvel idősebbek. Pl. a fogójáték legegyszerűbb formája a kisebbeknél szerepekben (a farkas kergeti a bárányt), a nagyobbaknál szabályokban (utánzó fogó), majd feladatmegoldásként (keresztező fogó) jelenik meg.

A játéktevékenységet is fejlődésében kell vizsgálnunk, külön-külön kell egyes szakaszainak jellemző sajátosságait feltárnunk. Az egyes és az általános dialektikus egységének, törvényszerűségeinek figyelembevételével kell megkeresnünk a konkrét játékokban a tipikust, a jellemző jegyek kapcsolatának általánosítható vonásait!

A játéktevékenység fejlődésének bemutatása mellett ki kell térnünk a játékcselekmény összetevőinek vizsgálatára is. A gyermek mozgásos játékainak *jellemző jegyei* a fejlődés egyes szakaszaiban különböző módon és hangsúllyal szerepelnek. Éppen a játék jellemző jegyeinek egymáshoz való viszonya határozza meg a játék jellegét, fejlettségi szintjét. Egyes esetekben ezek átfedik egymást, olykor azonban konfliktushelyzetet teremtenek.

A jellemzők nem függetlenek egymástól, hanem együttesen határozzák meg a játékot. Egymás mellé rendeltségük az esetek többségében felbomlik, és az egyik komponens determinálja a másikat.

Elsősorban azt szeretnénk bizonyítani, hogy a játékok jellemző sajátosságait nem valamiféle külső momentumban kell keresnünk, hanem annak belső tartalmában, magában a cselekvés folyamatában. Azokat a mutatókat keressük, melyek meghatározzák egy játék jellegét, melyek a mozgásos játékok egy meghatározott formájára jellemzőek.

A konkrét játékokat be kell tehát helyeznünk a fejlődés folyamatába — pontosabban ki kell ragadnunk abból —, és meg kell keresnünk a különböző játékok azonos jellemzőit. (3)

Röviden tekintsük át a testnevelési játékok legfontosabb komponenseit, emeljük ki azokat, melyek meghatározzák a játékjellegű cselekvések tartalmát, műveleteit.

Játékfeladat

A játékfeladat a jellemzők közül kiemelkedő jelentőségű, mert annak megvalósítása, végrehajtása jelenti az eredményességet, a teljesítményt. Megoldásával a játék végetér. Inkább az egyes játéktípusokra, mint az egyedi játékformákra jellemző, és a játéktevékenység fejlődése során különböző hangsúllyal szerepel.

A játék tudatos célja tehát a játékfeladat megoldása, teljesítése. Azonban bármennyire is jelentős a cél, nem elegendő a cselekvés meghatározásához. A megvalósulásban döntőek azok a feltételek, melyek közt ez a cél realizálódik. A feltételek és a cél viszonya által meghatározott feladat a játékfeladat.

Mozgásfeladat

A játékfeladat teljesítéséhez a mozgásfeladatok megvalósításával jutunk el. Ez a jellemző a műveleti szintet jelöli.

A mozgásfeladatok bizonyos esetekben egybeesnek a játékfeladattal, de ahhoz viszonyítva általában kisebb játékcsoportokat

jellemeznek. A testnevelési játékok esetében többnyire a természetes mozgásformákhoz kapcsolódnak, azok egyedi vagy együttes végrehajtását jelentik.

Teljesítmény

A játék- és mozgásfeladat sikeres megoldása vagy megvalósítása a játékteljesítmény. Bár a végrehajtás lehet kiemelkedően jó, esetleg kevésbé eredményes, a teljesítmény lényegében határok közé szorított. Ha a teljesítmény felső határa kiszélesedik, azaz annak növelése a cél, már teljesítményjátékról (sportról) beszélünk.

Szabály

A játékok fejlődésével párhuzamosan nő a meghatározott szabályok (korlátok) jelentősége, és egyre inkább meghatározzák az adott, egyedi játékot.

Nincs két egyforma játék, melynek szabályai teljes mértékben megegyeznének. Ha a játékfeladat és a mozgásfeladat egybeesik, a játékok közötti különbség az eltérő szabályokban jelentkezik. A szabályok könnyítik vagy nehezítik a játékfeladat teljesítését, és minden esetben meghatározzák a mozgás végrehajtási módját, a műveleteket. Ezenkívül lehetővé teszik, hogy a résztvevők egyenlő feltételekkel vehessenek részt a játékban.

*

A felsoroltak fontos, alapvető jellemzői a mozgásos játéktevékenységnek. Ezeken kívül természetesen beszélhetünk még egyéb összetevőkről is, melyek befolyásolják egy-egy játék vagy játékcsoport jellegét:

A *szerep* pl. a kisebbek játékaiban fontos jellemző, de tulajdonképpen a szabály egyik megjelenési formájának tekinthető. A *versenyjellegről* is elmondhatjuk, hogy szinte valamennyi játékban jelenlevő komponens, de a játékfeladat jellegéből következik, hogy milyen hangsúlyt kap.

A mozgásos játékok jellemző jegyei nem ennyire elszigetelten vagy egymástól függetlenül jelentkeznek, hanem dialektikus egységükben jellemzik a játéktevékenységet. Egymáshoz tartozásukat, egymással való szoros kölcsönhatásukat talán nem is szükséges bizonyítanunk. A játékfeladat meghatározhatja a mozgásfeladatokat, a szabályokat, ugyanakkor azok is befolyásolják a feladat nehézségi fokát. A szabályok korlátozhatják a mozgásformákat, de azok sem függetlenek egyéb jellemzőktől.

A jellemző jegyek tehát az egyes játékok esetében egymáshoz való viszonyaikban különböző módon jelentkeznek.

A játéktevékenység fejlődési szakaszai

A fentiekben már hivatkoztunk arra, hogy a játéktevékenységet fejlődő folyamatként kell értelmeznünk. Mit értünk ezen?

A játékelméleti, a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyöntetű megállapítása, hogy a gyermeki pszichikum fejlődési sajátossága, a testi fejlődés és a játéktevékenység alakulása között szoros összefüggés mutatható ki. Miközben a játék részt vesz a gyerek fejlődésében, maga is változik, fejlődik. (4)

Nem célunk e kapcsolatnak tudományos szintű igazolása, hiszen a hétköznapi élet is egyértelműen bizonyítja ezt. A picinyek szerepjátékai és a nagyobbak feladatjátékai között nyilvánvaló a differencia.

A mozgásos játéktevékenységben az ontogenetikus fejlődés során — a megismerésben elfoglalt helyük alapján — négy szakaszt különböztetünk meg, melyeknek játékait az alábbi csoportokba soroljuk:

utánzó- és szerepjátékok → szabályjátékok → feladatjátékok → teljesítményjátékok.

Ezek a szakaszok szoros kapcsolatban vannak a gyermek megismerő tevékenységének fejlődésével, mégsem tekinthetők azonban mereven elválasztható kategóriáknak. A határok csak nagyon hozzávetőlegesen húzhatók meg, és az egyes szakaszokon

belül a fejlődés tovább differenciálható. A játéktevékenységi szakaszok csak tágabb értelemben kötődnek az életkorhoz, és alsó határaik tulajdonképpen nyitottak.

Tekintsük át röviden ezeket a fejlődési szakaszokat!

Utánzó- és szerepjátékok

Mivel a játéktevékenységekben a nagy izommozgással járó cselekvések itt jelennek meg először, a mozgásos játékok fejlődésében a szerepjátékokat tekintjük az első szakasznak. Az óvodáskor játékanyagát többségükben ezek a játékok alkotják.

A szerepjátékokban nyílt a szituáció, rejtett a feladat. A gyerek azt cselekszi, amit a szerepe meghatároz. A *játékfeladat* tehát még nem emelkedik ki, nem tudatosul. Ugyanakkor a mozgásfeladatok meghatározottak, a szabályok pedig a szerep által determináltak. Bizonyos esetekben a szabály nem is jelentkezik önállóan, hanem csak maga a szerep jelenti a szabályt.

A fentieken kívül a szerepjátékok fontos jellemzője, hogy már ezek is általánosított cselekvések, mert nem egy adott tárgyat, állatot vagy személyt utánoznak a játékosok, hanem általánosságban, tipikus jellemzőt kiemelve valamit, valakit.

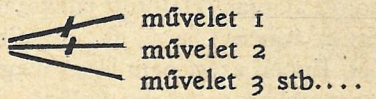
Szabályjátékok

A szabályjátékokban a gyerek már elvonatkoztat a szerepektől — a szerep rejtett —, a játéktevékenység középpontjába a művelet, a *mozgásfeladat* kerül. Pontosabban fogalmazva, a játék szempontjából érdektelen, ki cselekszik, a lényeges, hogy mit. A *játékfeladat* (vagy játékfeladatok) megoldására ezekben a játékokban több lehetőség is biztosított, melyeket a pontosan rögzített *szabályok* betartásával lehet végrehajtani. Sematikusan ezt így ábrázolhatjuk:

A szabály meghatározó jellege könnyen felmérhető, ha arra gondolunk, hogy azonos játékfeladat esetében (pl. ugróiskola labdaiskola) a különbséget az eltérő mozgásfeladat jelenti, melyet a szabályok határoznak meg.

Feladatjátékok

A feladatjátékokban a gyerek a fentieknél lényegesebb, összetettebb problémahelyzetbe kerül. Döntenie kell a megoldás mikéntjéről, a feladatmegoldásban eredményes mozgásműveletekről. A séma a szabályjátékokhoz képest módosul:



A játék tehát elsősorban nem a szabály vagy a mozgásművelet által meghatározott, hanem *feladatcentrikus*. A szabályok szerepe abban áll, hogy a cselekvést s ezzel a döntési lehetőségeket szabályozzák, illetve a feladatot variálják.

A feladatjátékokban a szerep változatlanul rejtett, de nem változtat a játék lényegén az sem, ha a szerepek megnevezettek.

Ebbe a fejlődési szakaszba tartozik a testnevelési játékok többsége, de alkalmazásukra csak akkor kerülhet sor, ha a gyerekek már képesek a feladat megértésére, a megvalósításban legeredményesebb műveletek kiválasztására.

Teljesítményjátékok

A teljesítményjátékok a feladatjátékoktól látszólag alig különböznek. Az eltérés abban jelentkezik, hogy bennük a feladat mindig rekordfeladat, azaz a megoldás színvonala, eredménye mindig növelhető. Tehát a teljesítményjátékokban a *feladat* magának a teljesítménynek a javítása. Ez egyben azt jelenti, hogy ez a játékforma a jellemzők közül a *teljesítmény* absztrakcióját követeli meg.

A játékcselekvés központjába a teljesítményjátékok esetében annak gazdaságossá-

ga, a cselekvésökonómia kerül. A játék alapja bármely rekordfeladat lehet, tehát a sport (sportágak) is teljesítményjátékként foghatók fel. (5)

*

Összefoglalva a játéktevékenység jellemző jegyeinek elemzését és a fejlődési szakaszok vizsgálatát, megállapítható:

Nem mondhatjuk ki általában, hogy a testnevelési játékokra a szabály, a szerep, a művelet vagy éppen a játékfeladat a legjellemzőbb. A játék fejlődésében ezek különböző hangsúllyal szerepelnek.

A jellemző jegyek egymáshoz való viszonya alapján felállított játékszakaszok között az átmenet lassú, alig észlelhető folyamat. Éppen ezért nem lehet meghatározni, pontosabban az egyéni fejlődés függvénye, hogy milyen korban kezdődik vagy fejeződik be valamelyik forma.

A játéktevékenység fejlődése — a röviden ismertetett jellemzők egymáshoz való viszonyán túlmenően — a *játékfeladat magasabb szintű* megvalósításában jelentkezik. Ez a fejlődés általánosítási tendenciákat tartalmaz. A szerepjátékoktól a sporttevékenységig megtett út a mozgásos feladatmegoldásnak egyre magasabb színvonalát és az abban jelentkező általánosításra való törekvést egyaránt tükrözi.

Irodalom:

1. *Burka E.:* Játék és sport. A sport és testnevelés időszerű kérdései. Sport. Bp. 1972. 2. szám. 45—65. lap.
2. *Sz. L. Rubinstein:* Az általános pszichológia alapjai. II. Akadémiai Kiadó. Bp. 1967. 910. oldal.
3. *Nagy T.:* A testnevelési és sportjátékok elemző értékelése. A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája. (Szerk.: Dr. Nagy Gy.) OPI. Bp. 1972. 141—158. lap.
4. *A. N. Leontyev:* A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Kiadó. Bp. 1964. 628. oldal.
5. *Burka E.:* Adalékok a tantervelmélethez. I—V. rész. A testnevelés tanítása. 1970/3—4—5. és 1971/1—2. szám.

Mit tehet a testnevelő tanár az iskolai sport és testnevelés fejlesztéséért?

GLATZ LÁSZLÓ

Szeptembertől már 3 testnevelési óra áll a testnevelő tanárok rendelkezésére általános és középiskolában, ezért helyes, ha intenzívebben foglalkozunk tárgyunkkal, elemezve a múlt tapasztalatait és felvázolva a jövő lehetőségeit. Ma divatos dolog a testnevelésről beszélni, az egészségügyi szokások kialakítását, értelmi és érzelmi ráhatásokat emlegetni. Úgy érzem ez kevés, már a munkák sűrűiben vagyunk, és ezért most kell tenni — a lehetőségekhez képest — sokat, nehogy úgy járjunk, mint a közmondás tartja: „— Megvettük a köpönyeget, de már sü a nap." —

Lehet azon vitatkozni, hogy a három testnevelésnek nincsenek meg a tárgyi, esetleg a személyi feltételei, így miért került bevezetésre? Való igaz! De mikor lett volna meg a kettőnek is? (Időt nem merek írni.)

Néhány adatot idézek az MTS II. Kongresszusának beszmáolójából. (Veszprém megye.)

„Az általános iskolákban több mint 50 ezer tanuló vesz részt az oktatásban, ebből az alsó tagozatosok száma meghaladja a 23 ezret. Magas az egy testnevelőre (567 fő) és az egy tornateremre (1171 fő) jutó tanulók száma.

A felső tagozatnál az oktatómunka heti 2 órában folyik. A 38 városi iskolában 40, a falusi iskolában 53 szakos testnevelő tevékenykedik. A többi helyen nem szakos nevelők oktatják a testnevelést."

Úgy érzem, már az elmúlt években is többet kellett volna tennünk a testkultúra

fejlesztéséért. Mi, testnevelő tanárok sem használtuk ki az adott lehetőségeket a testnevelésben a hasznos szokások, szokásrendszerek kialakításának érdekében.

Elképzelhető, hogy lesznek, akik vitába szállnak megállapításaimmal — örülök neki —, hiszen ha vitatkozunk, csak az úton vitatkozhatunk és nem a célon. Ez pedig mindenképpen hasznos.

7 éve vagyok a nyári sporttábor vezetője Balatonfüreden, a Gimnáziumban, ahová nyaranta több mint 100 fiatalt szervezünk be 2—2 hetes táborba. A tábor célja, hogy meghatározott sportágakban szakavatott edzők irányításával fejlesszük a fiatalok készségét, így több erővel, technikával, ügyességgel és állóképességgel a tarsolyukban térjenek haza a falujukba, városukba, sportegyesületükbe. — Ezek a 14—16 éves fiatalok a megye sportjának tartalékjai, talán aranytartalékjai. Már 5 éve a fizikai és pszichikai általános felmérés mellett azt is vizsgálom, hogy milyen indítékok késztették őket sportolásra?

A felsorolt indítékok és megoszlási arányuk:

1. Nagy versenyzők példája	153 fő	32%
2. A sportág szépsége	96 fő	20%
3. A baráti befolyás	86 fő	18%
4. Szülei hatása	44 fő	9%
5. Tehetségének érzése	28 fő	6%
6. A testnevelő tanár rábeszélése	72 fő	15%
Összesen:	479 fő	100%

Az öt év alatt megkérdezett tanulók száma 479 volt; ebből 179 lány és 300 a fiú. Életkoruk 14—16 év közötti. A felmérést atlétika, torna, vitorlázás, súlyemelés, ökölvívás és vívás sportágakban végeztük el, interjú alkalmazásával.

Az indítékok részletesebb elemzése:

1. A nagy versenyzők példája 153 fiatalt késztetett sportolásra, ebből 39 a lány. Az ok érthető, hiszen ebben a korban keresnek a fiatalok eszményképet, lelkesednek az ideálokért és elhatározásukat komolynak is érzik. A sportújság, a folyóiratok, a tv mind segítik a neves sportolókkal való megismerkedést. Ez jelen esetben hasznosnak bizonyult.
2. A sportág szépsége inkább a lányokat ragadta meg, mert a 96 válaszadóból 57 a lány.
   Itt az esztétikum győzött. Főleg vitorlázók, tornászok adták ezt a választ.
3. A baráti befolyás viszont — az előzővel ellentétben — inkább a fiúknál érvényesült (96-ból 67 a fiú).
   A fiúknál nagyobb a baráti vonzerő, főleg a csapatjátékoknál (kézilabdázás, röplabdázás, labdarúgás).
   Fiúknál a gólszerzés öröme is kifejezettebb, ezért tartják izgalmasnak a csapatjátékokat.
4. A szülők hatására 44 tanuló kezdett sportolni, ebből mindössze 15 a lány. Jellemző, hogy főleg ipari vidékről származó fiatalok jelölték meg ezt indítéknak (Ajka, Várpalota, Sümeg).
5. Tehetségének érzése következtében 28 fiú kezdett el sportolni, leány egy sem. Általában atletikus adottságokkal rendelkezők adták ezt a választ. Úttörőversenyeken jó eredményekkel nyertek, 10 tanuló pedig országos úttörőbajnok volt.
6. A testnevelő tanár rábeszélésére 72 fiatal — köztük 29 a lány — kezdett sportolni. Rangsorban ez az ok a 4. helyen szerepelt, tehát majdnem az utolsó. Véleményem szerint ez a létszám nagyon kevés, de mi lehet ennek az oka? A testnevelő egyéb elfoglaltsága? Felszereléshiány, pálya- és tornateremhiány? Igazgatók szemlélete? Azt hiszem jobb lesz, ha találgatás helyett a tények alapján próbálunk eligazodni.

A tanárok 70%-a végez egyesületi munkát — erre anyagilag is kényszerül —, és ez rányomja bélyegét iskolai munkájára is. Ez lehet pozitív hatású, de ennek ellenke-

zője is. Pl. az egyik általános iskolában egy testnevelő az egyesületi sporttal lényegesen többet foglalkozik, holott nem rendelkezik az illető sportághoz megfelelő ismeretekkel.

Ezek után nem csodálható, hogy 80%-ban egyáltalán nem sportolnak az iskolájában a gyerekek, meg kell elégedniük a heti két órával. Joggal vetődik fel a kérdés: milyen módszert dolgozzunk ki az ilyen arányok megváltoztatásáért? Úgy érzem, ez nemcsak rajtunk — testnevelőkön — múlik, de mi tehetünk a legtöbbet érte.

A módszer a tanórát és a tanórán kívüli sportot egyaránt érinti.

1. A tanóra alapvető célja, hogy felkészítse a fiatalokat az életre, a rendszeres cselekedtetéssel, a tudatformálással és meggyőzéssel, valamint az alkotó aktivitással. A 6—14 éves tanulókban a mozgásigényt fel kell keltenünk, a rendszeres testgyakorlást életre szóló egészségügyi szokássá fejlesztenünk.

A testneveléssel kapcsolatos szokások akkor mondhatók kialakultnak, amikor beépülnek az életvitelbe, alkalmi viselkedés helyett magatartássá válnak.

E cél elérése céljából szót kell érteni az igazgatókkal, a tanácsokkal — esetleg vállalati vezetőkkel —, hogy a tárgyi feltételek megvalósításáért sokkal többet tegyenek, mint eddig tettek. A sportszerek minősége is sok kifogásra ad lehetőséget (drágák és nem mindig modernek), de még ilyenek beszerzése sem megy mindig simán. (Egy bőrlabda 300— 500—, Ft között van, egy magasugróléc 220,— Ft stb.)

Helyesnek látszik az — „egy iskola, egy üzem" — kezdeményezés (Veszprém megyében már ez beindult), amely mindkét fél részére kedvező, főleg testnevelés és sport vonatkozásában kimeríthetetlen lehetőségeket rejt magában.

2. A tanórán kívüli sport a játékdélutánokból és az egyes sportágak szakköreiből áll. Az általános iskolák és úttörőcsapatok ezeken az órákon tesznek eleget a tömegsportnak, és ezeken az órákon készülnek fel a magasabb szintű úttörőversenyekre. Sajnos, a megyei, területi és országos versenyeken való eredményes szereplés érdekében ezeket az órákat sok helyen felkészülési lehetőségnek tekintik a testnevelők, (tisztelet a kivételnek) így azután elvesztik a tömegesítő jellegüket. Ebbe belesegít a sajtó, továbbá a tantestületek, az igazgatók szemlélete is, mert egy országos bajnokság kivívása után kap jutalmat a testnevelő, és akkor írnak róla a lapok is, pedig nem ez az elsődleges célja az úttörőversenyeknek. A IX. Téli és a X. Nyári Úttörő Olimpia szabályzata is kimondja: „Egész évben biztosítani kell a rendszeres sport- és játékalkalmakat az általános iskolák (úttörőcsapatok) részére... A különböző sportágak népszerűsítése, tömegesítése, a versenyző pajtások fejlődésének elősegítése a cél..."

Tehát a tanórán kívüli sportmunkán házi bajnokságokat, iskolák közötti páros vetélkedőket, városi, kerületi bajnokságokat kell érteni, amely tömegeket mozgat meg. Minél több a versenyző és kevesebb a drukkoló — az a jó arány.

Ha a versenyző tömegből tehetségek kerülnek felszínre — mert az elképzelhető —, irányítsuk a sportiskolákba, egyesületekbe. (Más kérdés az, hogy ezt nem mindenhol lehet megtenni.) Az ilyen gyakorlat kialakításában a testnevelők nagyobb erkölcsi — anyagi — megbecsülése is dominálhatna, amelyet az igazgatók szemléletváltozása idézhetne elő. Tehát olyan iskolai versenyrendszert kell létrehozni, amelyben elsősorban tömegek vannak. Természetesen minőségi versenyzők is lehetnek ebben.

E szemlélet kialakítását a testnevelők továbbképzésének átszervezésével is javítani kellene. Mindenekelőtt az alsós nevelőket kellene ebbe bevonni, hiszen ott még több probléma jelentkezhet, mint az 5—8. osztályban tanító kollégáknál.

Gimnasztikai mozgástanulás vizsgálata többféle tanulási módszer együttes hatása alapján

DR. NAGYKÁLDI CSABA

A mozgástanulást a pszichológiai irodalomban különféle szerzők más és más aspektusból közelítik meg. Hull C. L. (1) pl. a reakciótendenciák megerősítésének elméletével egységes tanuláselméletet dolgoz ki, annak ellenére, hogy az ismeretek bevésése tudáshoz, a mozgások megtanulása és gyakorlása pedig a készségekhez, képességek kifejlődéséhez vezet. Sémája az S—R kapcsolattal fejezhető ki, ahol valamely stimulusra valamely reakció következik. PAVLOV, I. P. a kondicionálás fogalmának kiterjesztésével szintén az inger-reakció kapcsolat szerepét hangsúlyozta és dolgozta ki.

TOLMAN, E. C. (2) ezzel szemben az elvárásra alapozza elméletét, amely szerint az egyik szituációból egy reakcióval egy másik szituációba kerülünk. Ezt S—S sémával jelöljük. Az elvárásra alapozott tanuláselmélet is általános elmélet, és fenntartja magának a jogot, hogy érvényességét kiterjessze mind a szellemi, mind a fizikális területen végbemenő tanulás értelmezésére.

Az idézett elméletek közvetlenül nem adnak választ olyan szűk terület kérdéseire, mint a címben foglalt mozgástanulás. Ez átfogó jellegükből következik, ugyanis érvényességre tartanak igényt az emberi és állati tanulásban egyaránt. Így a következőkben az irodalmi ismertetést a tudatos emberi mozgástanulásra szűkítjük.

Kiindulásul tekintetbe kell vennünk, hogy mindenféle tanulás bizonyos kapcsolatokon, asszociációkon alapul. A mozgástanulás alapja szintén a mozdulatok szimultán együttes megjelenése vagy szukcesszív egymás utáni kapcsolódása. Ez verbális vonatkozásban EBBINGHAUS, H. (3) óta már többszörösen bizonyított, úgyszintén mozgások tanulásában is. A verbális és a motoros asszociatív kapcsolatok közé azonban nem lehet egyenlőségjelet tenni. KARDOS (4) úgy értelmezi a kettő viszonyát, hogy az asszociációk és a feltételes reflexek megegyeznek az idői egybeesésben, az alapjuk azonban különböző. Az asszociációknál az inger az érzéklettel kapcsolódik, a feltételes reflexnél pedig a reakcióval. A verbális- és mozgástanulás között ezt döntő különbségnek tartjuk. Így tehát az EBBINGHAUS-féle tanulási kísérletek metodikailag ugyan támpontot adhatnak a mozgástanulási kísérletekhez, de az értelmezéshez már kevésbé.

Más módszertani kérdést sem lehet közvetlenül lemásolni. Így pl. amíg a verbális, sőt a figuratív tanulási kísérleteknek is fontos feltétele, hogy a tanulandó anyag teljesen ismeretlen legyen, mint pl. soha nem hallott szóösszetétel, addig ezt a mozgástanulásban nem lehet ilyen maradéktalanul érvényesíteni. A mozgás egészének és főként kapcsolatainak újszerűnek, még ismeretlennek kell lennie, de addig soha el nem végzett eredeti mozdulatok, mozgások konstruálása szinte lehetetlen, hiszen a mozgatórendszer csakis olyan mozgásokat tud végrehajtani, amelyeket a mozgásfejlődés során, ha más összetételben is, már kipróbált. Ilyen szempontból nem elfogadható az az álláspont (5), miszerint a tanulás vizsgálatára csak olyan mozgások fogadhatók el, amelyekre nézve a kísérleti személynek még nincs előzetes tapasztalata. Tehát a mozgástanulás lényegét nem a mozgások tartalmában, hanem a mozgások kapcsolódásában látjuk.

Számos kutató vizsgálta, hogy milyen szerepe van a verbális, motoros és kinesztétikus módszernek a mozgástanulásban. CRATTY, B. J. (6) tanulmányában összefoglalja ezeket a munkákat. A verbális és motoros tanulás kölcsönhatását vizsgálták: FREEMAN, ABERAETHY, Mc GEORG, MELTON, VAN DÜSEN, SCHLOSS-

BERG és VAN TELBORG. Az előzetes verbális tanulás hatását a motoros tanulásra tanulmányozták: BATTIG és Mc ALLISTER. A szimultán verbális segítséget a mozgástanulásra pedig BRAMIN és BENDING.(6)

A felsorolt szerzők munkáiból következtetés vonható le, amennyiben egymással megegyező véleményre jutottak: a verbális és motoros tanulás között sem pozitív, sem negatív korrelációt nem találtak. CRATTY, B. J. (7) szerint is, aki útvesztő kísérleteket végzett, a szóbeli utasításokra csak a labirintus első szakaszában támaszkodtak a kísérleti személyek. Magyar vonatkozásban BAKONYI (8) folytatott megfigyeléseket arra vonatkozóan, hogy különböző tanítási módszerek közül melyik a legeredményesebb a mozgástanulásra. A különböző módszerek közül azonban, amelyekre később még visszatérünk, egyik sem mutatott szignifikáns különbséget a tanulás eredményessége szempontjából.

Az irodalom adatai alapján tehát egyik módszerének sincs előnye a másikkal szemben. Hatásuk összegeződik, és együttesen állítják elő az eredményt, az anyag elsajátítását. Mindez arra ösztönöz, hogy a mozgástanulásra kifejtett együttes hatásukat tanulmányozzuk.

A tanulmányozás céljából öt, egyenként nyolc ütemű gimnasztikai mozgássort terveztünk. A gyakorlatok kiegyenlítését a nehézség szempontjából úgy végeztük el, hogy azonos szerkesztési szempontok alapján állítottuk őket össze. Ezek voltak:

a) Kiinduló és befejező helyzet azonos.

b) A 6 karmozdulat közül 2 szimmetrikus, 2 aszimmetrikus és 2 ismétlődő.

c) Valamennyiben 2 törzsmozdulat szerepel.

d) A mozgáselemek oldal- és harántsíkban egyaránt szerepelnek minden gyakorlatban.

A gyakorlatokat öt különböző módszerrel tanítottuk meg, amelyek azonosak voltak BAKONYI (8) kísérletében szereplő módszerekkel. Az egyes módszerek:

1. Bemutatás: a gyakorlatot a tanuló előtt elvégeztettük, amelyet azután meg kellett ismételnie.

2. Bemutatással együtt végeztetés: a tanulónak a bemutatott gyakorlattal egyidőben utánoznia kellett a mozgást, és azután önállóan kellett végrehajtania.

3. Magyarázat: miután ellenőriztük, hogy a kísérleti személy a megfelelő terminológiát ismeri, a gyakorlatot elmondtuk és azután végrehajtattuk.

4. Magyarázat és bemutatás együtt: a gyakorlatot bemutattuk, miközben szóban is közöltük a mozgáselemeket. Ezt követte a kísérleti személy gyakorlása.

5. Passzív mozgatás: a kísérleti személy behunyta a szemét, és háta mögé lépve karjait és törzsét a megfelelő helyzetekbe hoztuk. Ahogy az előzőknél, úgy ennél is a megfelelő ütemszámok bemondásával érzékeltettük a véghelyzeteket és a mozdulatok sorrendjét. A gyakorlatot követte a kísérleti személy reprodukciója.

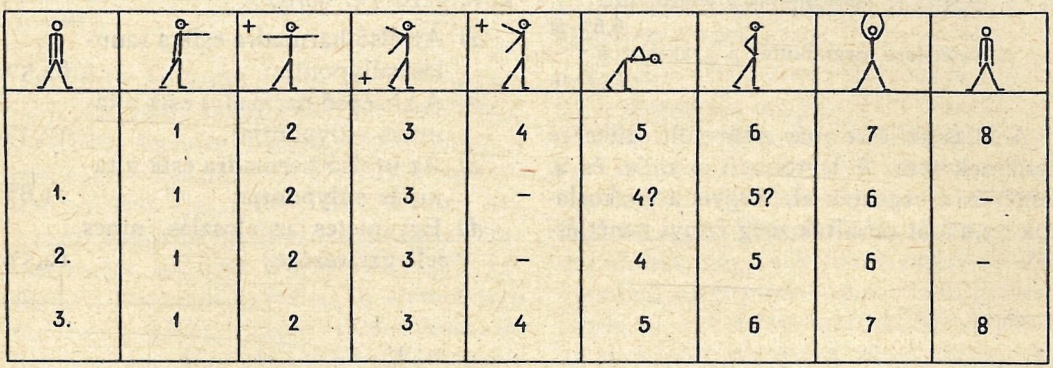
A gyakorlatok exponálása és a kísérleti személy reprodukálása mindaddig folyt, amíg a szóban forgó gyakorlatot önállóan, folyamatosan el nem végezte. A tanulás kritériuma tehát az első helyes végrehajtás volt. A gimnasztikai mozgássorokat és a tanítás módszereit az ún. latin négyzet variációi segítségével váltogattuk, és ezzel a tanulási nehézségi fok egyenetlenségeit tovább szűkítettük a gyakorlatok között. *(1. ábra.)*

I_1	V_2	IV_3	III_4	II_5
II_5	I_1	V_2	IV_3	III_4
III_4	II_5	I_1	V_2	IV_3
IV_3	III_4	II_5	I_1	V_2
V_2	IV_3	III_4	II_5	I_1

1. ábra
Latin négyzet variációs táblája
I., II., III., IV., V.: a gyakorlatok száma,
1, 2, 3, 4, 5: a módszerek fajtái

A tanulás menetéről jegyzőkönyvet vettünk fel, amelyben jelöltük:
a gyakorlat fajtáját,
a tanulási módot,
az ismétlések számát,
a hibák számát és fajtáját.

A felvétel technikája: A rajztanítással rögzített gyakorlatok alá az egyes ismétlések lefolyását ütemenként lejegyeztük, egészen a tanulási kritériumig. Példának bemutatjuk a következőt: V. gyakorlat, módszer: magyarázat. *(2. ábra.)*



	1	2	3	4	5	6	7	8
1.	1	2	3	–	4?	5?	6	–
2.	1	2	3	–	4	5	6	–
3.	1	2	3	4	5	6	7	8

2. ábra

Ismétlésszám három volt a megtanulásig. Az eredményeket, amelyeket a továbbiakban feldolgozunk, a jegyzőkönyvek összesítése és elemzése alapján nyertük.

A feltüntetett anyag és módszer szerint 13 iskolás fiút és 11 iskolás lányt vizsgáltunk meg, összesen 24 tanulót. Valamennyien 7. osztályosok és 13 évesek voltak. Összesen 120 gyakorlatsort tanultak meg, amelyet a fentebb bemutatott jegyzőkönyvi eljárás szerint rögzítettünk.

Az adatok feldolgozásának szempontjai:

I. Az elsajátítandó anyag szempontjából a tanulás különböző szakaszában mennyit tanultak, valamint ütemenként és ismétlésenként mennyivel haladtak előre?

II. Milyen hibákkal folyt a tanulás, milyen a hibák eloszlása a tanulás egyes szakaszaiban?

III. Kísérlet a tanulás intenzitásának meghatározására matematikai-statisztikai módszerrel, ahol az ismétlések és hibák, valamint a gyakorlatok együttesen szerepelnek.

A gimnasztikai mozgástanulás szerkezetét először kvalitatív módszerekkel igyekeztünk megközelíteni. Ide tartozik a tanulási és hibagörbék grafikus felírásának a módja, majd értelmezése. A tanulási görbék módszere a tanulás pozitív oldalát ragadja meg, tehát, hogy milyen eredmények születnek a tanulás folyamatában. Ezzel szemben a hibagörbék módszere a negatív oldalt emeli ki, és a tanulás során fellépő hiányosságokkal jellemzi a tanulást. A tanulás dinamikája úgy írható le leginkább, ha mindkét módszert alkalmazzuk.

I. A tanulási görbék felírásánál a verbális tanulás vizsgálatánál alkalmazott módot használtuk, vagyis a megtanult mozgáselemek számát az ismétlések függvényében rögzítettük. Az abszcisszán az ismétlések számát, az ordinátán a megtanult mozgáselemek számát tüntettük fel. Miután a tanulók összesen 120 gyakorlatot tanultak meg, ugyanannyi tanulási görbét szerkesztettünk. A grafikus ábrázolás lehetővé teszi a tanulási görbék lefutásának tanulmányozását.

Mindenekelőtt nagy eltérés tapasztalható az ismétlések száma és a megtanulás között:

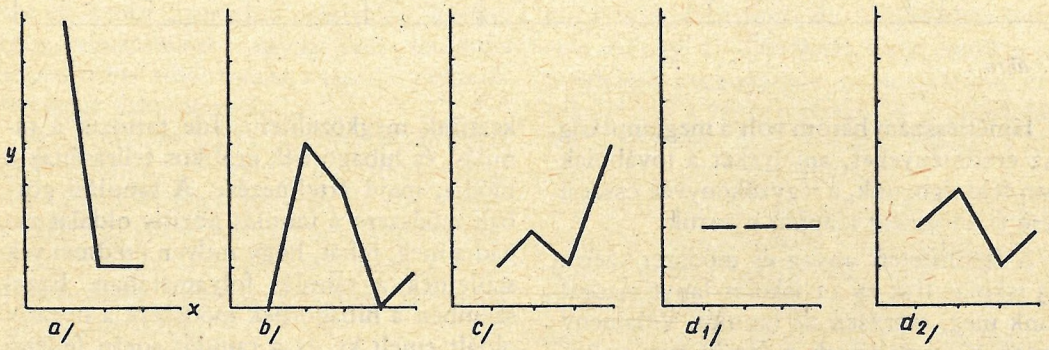
Az 1. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 5%-át
A 2. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 24,1%-át
A 3. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 28,3%-át
A 4. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 20,8%-át
Az 5. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 11,6%-át
A 6. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 6,6%-át
A 7. ismétlésre megtanulták a gyakorlatok 3,3%-át.

A 8. ismétlésre már nem volt szüksége senkinek sem. A legtöbben a 2., 3. és 4. ismétlésre végezték el, vagyis a gyakorlatok 73,2%-át tanulták meg ennyi ismétlésel.

Különbségek mutatkoznak olyan szempontból is, hogy a tanulás súlypontja, vagyis a legtöbb mozgáselem megtanulása a tanulási folyamat első, középső vagy utolsó harmadára esik. A kérdést úgy döntöttük el, hogy az elsajátított elemek száma melyik harmadban volt a legmagasabb. A görbék lefutásának százalékos megoszlása a következő *(3. ábra)*:

a) Az első harmadra esik a tanulás súlypontja: 62,5%
b) A középső harmadra esik a tanulás súlypontja: 13,3%
c) Az utolsó harmadra esik a tanulás súlypontja: 11,6%
d) Egyenletes az eloszlás, nincs jellegzetessége: 12,5%

3. ábra

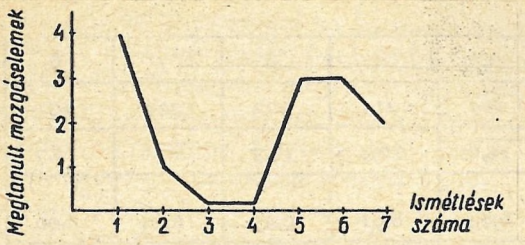


Jellegzetes tanulási görbék a megtanult elemek (y) és a párosával összevont ütemek (x) függvényében.

A tanulási görbék lefutása tehát nem egységes. Bár az első harmadra eső tanulás túlnyomó többségben fordul elő (62,5%), a középső (13,3%) és az utolsó (11,6%) harmadra esők sem hanyagolhatók el. Ezenkívül az esetek egy részénél nem állapítható meg jellemző vonás akkor, amikor valamennyi harmadban megközelítőleg azonos mennyiségű anyagot tanulnak meg (12,5%). Mindezeket összevetve a verbális tanulás lefutásával bizonyos hasonlóságot találunk. Vagyis az első szakaszban történik a legnagyobb előrehaladás a bevésésben, és ezután már lassabban haladnak a teljes megtanulásig. MILLER D. (9) a mozgástanulás vizsgálatánál szintén gyors kezdeti fejlődésről számol be. A gyors haladást az új iránti vonzalomnak tulajdonítja.

Véleményünk szerint ehhez még hozzájárulhat a mozgáselemek közt fellépő gátlás, jelen esetben proaktív gátlás, esetleg fáradási tényezők.

A fent bemutatott tanulási görbéken belül még nagyon sok variáció fordul elő. Ezek azt mutatják, hogy a tanulási folyamat nem halad egyenletesen, hanem kitérésekkel; megállásokkal; visszaesésekkel és fellendülésekkel tarkított. Ezek az ingadozások a tanulási görbében a következőképpen írhatók le *(4. ábra)*:



4. ábra

A görbe feltünteti, hogy az egyes ismétlések alatt hány új mozgáselemet tanult meg a kísérleti személy. Megállapítható hogy a görbe első harmadában történt a legtöbb mozgáselem elsajátítása. Két ütemen keresztül összesen öt. A görbe közepén tipikus esetet találunk a platóra vagyis két ütemen keresztül egyetlen új elemet sem tanul meg. Utána viszont fellendülésről lehet beszélni, ahol eléri a lehetséges nyolc mozgáselem bevésését. A tanulás azonban nem áll meg, hanem tovább folytatódik. Közben ugyanis egyes elemeket elfelejtett, és ezek újratanulására került sor. A felejtés valószínűleg a jelzett megállás ideje alatt jött létre, vagyis a kapcsolatok széthullottak. Végül is a szükséges nyolc mozgáselem helyett 13-at tanult meg. Különbségükből kifejezhető az újratanulás mértéke, ami: 5. A szóban forgó gyakorlat megtanulásának kritériumát végül is a hetedik ismétlésre elérte, a tanuló a gyakorlatot folyamatosan, hiba nélkül bemutatta.

További kérdés, hogy tartalmi szempontból a mozgássor melyik részét tanulják meg először a tanulók, és mit a továbbiakban. Az eredményeket itt is együttesen vesszük figyelembe. Módszerünkkel kimutatjuk, hogy az egyes ütemeket hányadik ismétlésre tanulják meg a tanulók. E célból minden ütemben megfigyeltük a sorrendi gyakoriságot, és ezeket összegeztük. Minél kisebb az így kapott pontszám, annál előbb tanulták meg a tanulók. Az ütemenkénti tanulási sorrend a következő:

1. táblázat

Ütem:	1	2	3	4	5	6	7	8
Pontszám:	150	157	171	193	215	221	200	257
Sorrend:	I	II	III	IV	VI	VII	V	VIII

Tehát a tanulás folyamán először a gyakorlat első felét tanulják meg és ezután a következő részeket, de sorrend nélkül. Az utolsó ütem mindig a legvégére marad. Ezek az adatok részben megegyeznek, részben ellentmondanak az irodalmi adatoknak. CRATTY (3) egyetemi hallgatókat két csoportra osztott, akiknek labirintust kellett megtanulniuk bekötött szemmel. A két csoport a labirintus ellentétes végéről kezdte a tanulást. Eredmény: A nehézségi faktól függetlenül, mindkét csoport először az útvesztő első felét, utána pedig a második felét tanulta meg. Ugyanaz a szerző egy rövidebb és egy hosszabb labirintust futtatott. A tanulás sorrendje itt az volt, hogy először az első részét, azután a végét, és utoljára a közepét tanulták meg. Az utóbbi sorrendnek saját eredményeink ellentmondanak, azaz a végét tanulták meg utoljára a tanulók. Valószínű, hogy a különbség a feladat különbözőségéből adódik.

Ugyanis az útvesztő tanulásánál döntően lokomóciós, a gimnasztikai mozgástanulásnál pedig manipulációs mozgástevékenység szerepel.

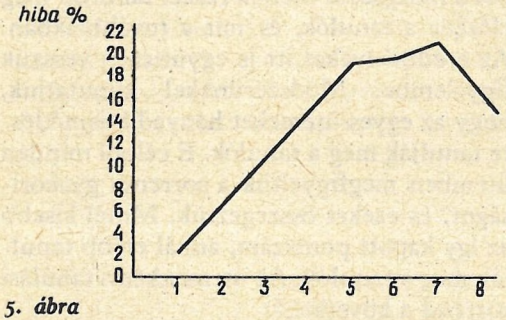
II. A gimnasztikai mozgástanulás vizsgálatának másik szempontja a hibák elemzése volt. Az elemzés során a hibák összegezésével és ütemenkénti megoszlásával, a hibagörbék felrajzolásával és ezek értelmezésével foglalkoztunk.

A mozgástanulás során a hibák ütemenként a következőképpen fordultak elő:

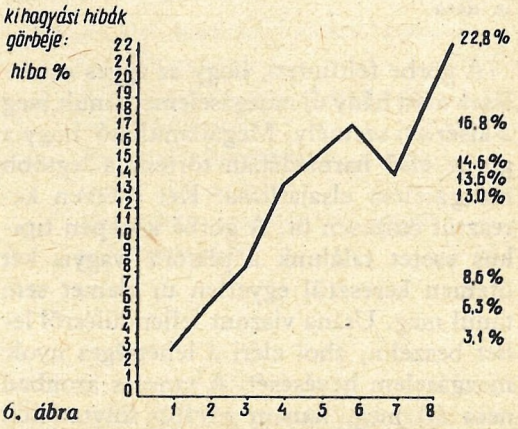
2. táblázat

Ütemek:	1	2	3	4	5	6	7	8
Abszolút szám	50	100	136	164	214	222	229	192
%-ban:	3,2	7,6	10,4	12,6	16,4	16,7	17,6	14,7
Hibaátlag 1 főre:	2,08	4,16	5,6	6,83	8,91	9,25	9,54	8,00

A hibák ütemenkénti előfordulását %-ban a hibagörbén is feltüntetjük *(5. ábra)*:



5. ábra



6. ábra

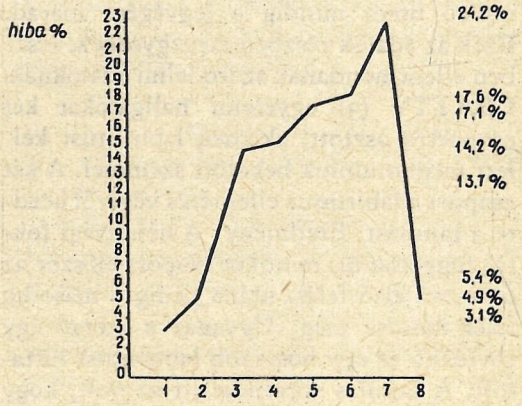
Az egy főre jutó hibaátlag ütemenkénti gyakorisága a fenti görbével teljesen megegyező lefutású.

A hibák száma csaknem egyenletesen emelkedik, és a maximumot az 5., 6., 7. ütemekben éri el. Az utolsó ütemben a hibák száma csökken.

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy miként oszlanak meg a hibák különböző hibafajtákra, és ezek ütemenként hogyan változnak. Megkülönböztetünk kihagyási hibákat, amidőn a mozgáselemek megragadása nem sikerült a tanulónak; sorrendi hibákat, vagyis nem megfelelő egymásutániságban végezte a gyakorlatot; a mozgáselemek módosítását vagy más, nem exponált mozdulat végzését; és végül a szükségtelen ismétlések hibáját *(6. ábra)*.

A kihagyás a legalapvetőbb hiba. Azt jelenti, hogy az inger-reakció kapcsolat nem jön létre. A hibák a tanulásban való előrehaladásban nőnek. A hibák oka lehet az emlékezeti kihagyás, vagy pedig az ingersorozat hatására létrejött gátló effektus. Figyelemre méltó, hogy a kihagyási hiba az utolsó mozgáselemnél volt a legmagasabb, amely tulajdonképpen a legelső megismétlése volt. Az azt megelőző mozgáselemek azonban olyan hatást fejtettek ki, amely a tanulókban a bizonytalanság érzését keltették, és kihagyási hibához vezettek. Ezt a hatást proaktív gátlásnak fogjuk fel.

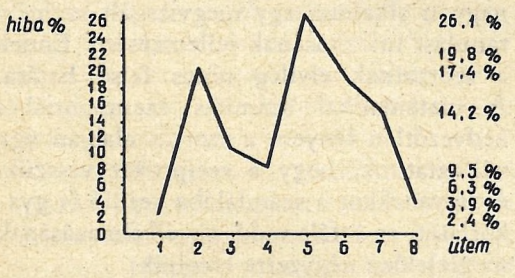
A sorrendi hibákat szintén az ütemek függvényében tüntetjük fel *(7. ábra)*:



7. ábra

A gyakorlat megtanulása sorrendiséget követel. Tehát nem elég a mozgáselemeket reprodukálni, hanem megfelelő egymásutánban kell végrehajtani. Akkor kapcsolódnak egymáshoz folyamatosan, ha az egyik mozdulat befejezése kiváltja a következőt. Mindenesetre ez még nem automatikus, nem sztereotíp, mert az egymást követő mozdulatok figyelmet igényelnek, de a kialakuló asszociációs sor a dinamikus sztereotíp kialakulásának gyorsaságára és irányára mutat. Legkevesebb sorrendi hiba az 1., 2. és az utolsó ütemben található. A hibák a gyakorlat középső részén emelkedő tendenciát mutatnak. A tanulók az ismert gimnasztikai mozgássorok tanulásánál a sorrendet a legkisebb hibaszámmal a gyakorlat elején és végén tanulják meg.

Az exponált gyakorlatokban előfordul olyan hiba is, hogy a tanulandó mozgáselemeket módosítják (moduláció) vagy egészen más, nem exponált mozdulatokat is végeznek (konfabuláció). Ezeket együtt értékeltük, és százalékos eloszlásuk ütemenként a következőt mutatja: Modulált és konfabulált hibák *(8. ábra)*:

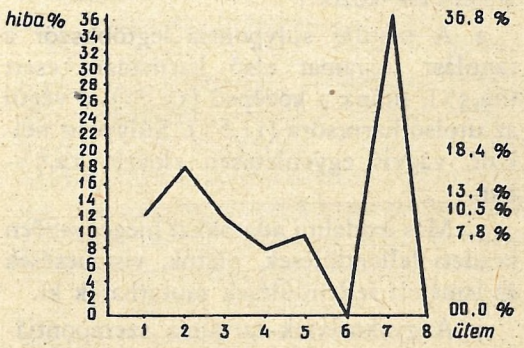


8. ábra

A szóban forgó hibák ismét két tényezőre vezethetők vissza, mégpedig az appercepcióra és az interferencia jelenségekre. A hibás appercepció mindenütt egyenlő mértékben előfordulhat, mivel az észrevevés feltételei és körülményei minden ütemnél azonosak. Így tehát a hibagörbe egyenlőtlenségeit az interferencia jelenségek okozhatják. A hibáknak két halmozódási szakaszát láthatjuk, amelyek a gyakorlatban úgy jelentkeztek, hogy oda nem való mozgáselemeket produkáltak a tanulók.

Ezek szerint a hibák halmozódása a proaktív gátlás és a retroakció együttes hatására jött létre.

Végül elkülönítünk ún. ismétléses hibákat is, amelyek a helyesen végrehajtott mozgáselemek szükségtelen ismétléséből állnak. Ezeket mozgás-sztereotípiának nevezhetjük *(9. ábra)*:



9. ábra

A tanulók ebben az esetben egy-egy mozgáselemnél megtapadtak, és motoros ismétléses hibát követtek el. Általában kétszeri ismétlődés fordult elő.

Mindezek a hibák nem egyformán fordulnak elő a mozgástanulás során. A tárgyalt hibafajtákat összegezve a következő megoszlást mutatják:

3. táblázat

	Kihagyási h.	Sorrendi h.	Módosítási h.	Ismétlések
Hibaszám	730	408	126	38
Összes hiba %-ában	56,0%	31,3%	9,6%	2,9%

Tehát a hibáknak több mint a fele a kihagyásokból származik, ezután következnek a sorrend ellen elkövetett hibák, majd a módosításokból keletkezők. A felesleges ismétlődésből létrejövő hibák csak kis százalékban szerepelnek.

Összefoglalva, a tanulási és hibagörbék módszere alkalmas a gimnasztikai mozgástanulás vizsgálatára. Előbbi az előrehaladás mértékéről, utóbbi a tanulás közben fellépő negatív vonásokról tájékoztat. A grafikus módszer tehát két oldalról jellemzi a már ismert mozgáselemekből álló gyakorlatsorok tanulásának dinamikáját. Eredmények a következők:

1. A nyolcütemű gyakorlatok megtanulásához 2—4 ismétlésszámra volt szükség a gyakorlatok 73,2%-ában. A fennmaradó gyakorlatok megoszlanak a nagyobb számú ismétlések között.

2. A tanulás súlypontja legtöbbször a tanulási folyamat első harmadára esett (62,5%), utána a középső (13,3%), s végül az utolsó harmadra (11,6%). Súlypont nélküli, vagyis egyenletesen eloszló 12,5%-ban.

3. Más irodalmi adatokkal megegyezően kezdeti fellendülések, platók, visszaesések és ismételt fellendülések mutathatók ki.

4. A gyakorlatok tartalma szempontjából a gyakorlatok első felét tanulják meg először, mégpedig helyes sorrendben, és utána a második felét sorrend nélkül. A gyakorlatok közepét előbb tanulják meg, mint a végét.

5. A gyakorlás közben elkövetett hibák száma ütemről ütemre emelkedik, és csak az utolsó ütemben esik vissza.

6. A hibafajták előfordulásának sorrendje: kihagyási hibák (56,0%), sorrendi hibák (31,3%), módosítási hibák (9,6%) és ismétléses hibák (2,9%).

7. A hibagörbék lefutása hibafajtánként más és más, alakjukban felfedezhető az interferencia jelenségek hatása.

III. Az adatok elemzésének harmadik szempontja a mozgástanulás során nyert adatok együttes feldolgozása matematikai-statisztikai módszerekkel. Az eddigiek szerint ugyanis nem lehet eldönteni, hogy ki tanulja meg a gyakorlatokat a leggyorsabban és legkevesebb hibával.

Másképpen kifejezve eldöntendő a tanulás intenzitásának a kérdése. Szükséges tehát egy olyan mutatószám létrehozása, amely tartalmazza a jellemző adatokat, és megfelelően érzékeny a különbségek kimutatására. Ilyen módon alkalmas lesz a sorrend eldöntésére is a mozgástanulás intenzitása, a tanulékonyság szempontjából.

Az egyes tanulóknál a tanulás intenzitását végső soron két tényező változása mutatja: egyrészt az ismétlések számának, másrészt a hibák számának változása. A két tényező dinamikája kifejezhető az egyes tanulók esetében a relatív gyakoriságokkal:

$$A)\ \frac{\text{ismétlések száma}}{\text{gyakorlatok száma}} = \frac{F}{G},$$

$$B)\ \frac{\text{hibák száma}}{\text{gyakorlatok száma}} = \frac{H}{G}.$$

A kettő szorzataként kapott számérték nagyon alkalmas egy megvizsgált személy tanulási intezitásának jellemzésére. Ennek a szorzatnak elvileg nincs felső határa. A matematikai számítás szempontjából kedvezőtlen tényen, a szorzat alakján úgy változtatunk, hogy a reciprokát vesszük, és ugyanakkor a számlálóba kerülő öt gyakorlatot, az ötféle módszer alkalmazásának megfelelően négyzetre emeljük:

$$C)\ \frac{(\text{gyakorlatok száma})^2}{\text{ismétlések száma} \cdot \text{hibák száma}} = \frac{G}{I \cdot H}.$$

(Folytatjuk)

Oktatási – nevelési tapasztalataink a testneveléstagozatos osztályokban

BALI ISTVÁNNÉ

Sokféleképpen és sokszor megfogalmazott igény az iskolával, pedagógusokkal szemben, hogy a holnap felnőtteit, társadalmunk fejlettebb fokának állampolgárait nagy felelősséggel, hozzáértéssel képezzük. Igény tehát, hogy a személyiség kibontakozásának maximumát tegye lehetővé az iskola.

Ennek érdekében számtalan javaslat, elképzelés, oktatási reform vagy módosítás látott napvilágot. A minket érintő legfontosabb az 1969—70-es tanév elején testnevelés- és szakosított tantervű osztályok szervezéséről szóló határozat. Emlékszem, mint közvetett szemlélőt, a kérdés akkor is foglalkoztatott egészséges újszerűsége miatt.

Iskolánkban felső tagozatban az akkor még 4-4 párhuzamos osztályból a „D" jelzésű orosz tagozatos volt. Alsó tagozatban pedig már csak 3 párhuzamos osztályt tudtunk szervezni.

Az első, harmadik—ötödik osztályban induló testnevelés tagozatos osztályok szervezését-kialakítását zavarta a 3.-ban induló orosz tagozat, 5.-ben pedig az a tény, hogy minőségileg gyengébb anyagból lehetett választani. Gondolom, hasonló gondok máshol is előfordultak, s akadnak ma is. Ezek az objektív tényezők talán nehezítették munkánkat, a szubjektív hatók azonban feltétlenül kedvezőek voltak. Elsősorban a kartársak szilárd hite, meggyőződése volt jelentős. A testnevelés tagozat népszerűsége egyre nő a mi lakóterületünkön is. A társadalmi-gazdasági, a technikai fejlődés s ennek következtében a szabad idő növekedése magától értetődően termeli azon igényt, hogy a szabad idő sokoldalúbb, hasznosabb kihasználásához adjon közvetlen segítséget az iskola is. A tagozat óraterve, az órán kívüli foglalkozások kihasználtsága meg is hozta a kellő eredményt általánosságban az évek folyamán. A testnevelés tagozatos tanulók szemmel láthatóan fejlettebb fizikai alkatúakká váltak, mint hasonló korú társaik. Pedagógustársaimat s magamat is az foglalkoztatott, van-e szélesebb körű eredmény is, hiszen „minden oktatási-nevelési tevékenység csak annyiban válik érdekessé és hasznossá, amennyiben az egyetemes cél — a sokoldalúan fejlett személyiség — szolgálatában áll, és ennek elérését előmozdítja". Igaz-e, vizsgálódtunk, hogy a célirányos, céltudatos testi nevelést szoros szálak fűzik a nevelés többi feladatához? Az értelmi neveléshez egyértelműen erős és kölcsönös kapcsolat fűzi. Úgy érzem, ezt bizonyítani tudom.

Egyet emelek ki még csupán — az esztétikai neveléssel való kapcsolatát, amelynek kihasználása nálunk az utóbbi években valósul meg, elsősorban a második, harmadik, negyedik osztályokban. Ünnepélyeink színvonalas, esztétikus megrendezésére gondolok. Vizsgálódásaink tehát a következő szempontokhoz kapcsolódnak:

1. A tanulók magatartása órán — szünetben — iskolai környezetben.

2. Figyelmük, koncentrálóképességük testnevelő órák előtt, után, óra alatti aktivitásuk.

3. Tanulásuk hatékonysága — elfoglaltság — szorgalom.

4. Néhány közösségi vonás.

Az alsó tagozatban az osztálylétszámok 22—26 között mozognak. Magatartásuk jellemzője: élénkség, mozgékonyság szabad időben. Órák alatt jókedv — aktivitás, helyes irányítással igen nagy munkabírás.

Vállalkozó természetűek, a kisdobosmunkát, gyűjtést, szereplést nagyon szeretik.

Általában pontosak, sőt korábban érkezők. Óraközi szünetekben éppen mozgásigényük miatt többet ugrálnak, szaladgálnak az udvaron; a folyosón azonban (való-

színűleg a szabályismeret miatt) rendesek. Cselekedeteikben önállóak, kezdeményezők. Magatartási átlaguk 3,8—4,2 között váltakozik.

Elméleti órákon a 2—3—4. osztályban figyelmük tartósabb, mint hasonló korú társaiké. Ez különösen igaz, ha a testnevelés 3. vagy 4. óra, s utána olvasás vagy fogalmazás következik.

Az 1. osztályosok reggel (3/4 8-kor kezdünk) álmosak, szétszórtak még. Őket az első órában tartott testnevelés ébresztette a téli napokban.

A 3—4. testnevelés tagozatos osztályban tantárgycsoportos oktatási kísérlet is folyik. Tanítóik tapasztalatai kedvezőek.

Számtan 3—4. osztály (Rejtő Endréné): „Tapasztalataim szerint a testnevelés tagozatos tanulók figyelme tartósabb, huzamosabb ideig képesek összpontosítani, aktivitásuk sokkal jobb, mint a párhuzamos „a" vagy „c" osztályokban. (A „c" osztály orosz tagozatos.)

A 4/b osztályban felmérést végzett a kartársnő egy olyan számtanórán, amelyet testnevelés előz meg. A maximális 20 pontot 9 tanuló érte el. A megoldás százalékos értéke 79%. Hasonló jellegű feladatokkal megismételte a mérését olyan napon, amikor a számtanórát 2 anyanyelvi óra előzi meg. A maximális pontszámot 4 tanuló érte el, s a megoldás 61%-os.

Megállapítás, hogy a logikus gondolkodás, pontosság sokkal jellemzőbb a testi felfrissülés után.

Az időnyereség 2—5 perc a mérések szerint a szöveges feladatok esetében, valamint a szóbeli feladatmegoldásban.

Nyelvtan—fogalmazás 3—4. osztály (Pichler Szabolcsné)

A 4. osztályban megfigyelte a kartársnő, hogy a szóbeli fogalmazás összehasonlíthatatlanul színesebb, jobb lett a testnevelésóra utáni órában, mint más napon, amikor negyedik órában kellett fogalmazniuk, — s csak az 5. a testnevelésóra.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy koncentrálóképességüket, figyelemmegosztó képességüket általában dicsérhetjük. Matematika-, nyelvtanórákon könnyen felismerik az összefüggéseket, variációkat. Szöveges feladatok logikai menetét könnyen megértik, maguk is képesek ilyenek megfogalmazására. Már első osztályosok is (saját szinten) az óra eseményeiből, környezetük tárgyaiból elvonatkoztatni képesek.

A testnevelésóra utáni munkabírásuk, teljesítményük lényegesen magasabb. Az első osztályban megfigyeltük, hogy a testnevelés utáni számtanórában készített feladatlapok átlag 4 perccel hamarabb készülnek el, s az eredmény 0,2-vel jobb volt.

Olvasásórán az időnyereség 2 perc, a minőség: 0,3 javulás; a feladatlap megoldásában, szóban nagyobb érdeklődést mutattak, több volt a mondanivalójuk.

A 2—3—4. osztályokban végzett megfigyeléseink szerint az aktivitás intezitása legjobb közvetlen a testnevelést követő 3. órában (tehát 2. óra a testnevelés). Az aktivitás 75—80%-os volt. *Próbaképpen mértük* a 4. órai testnevelést megelőző órát és a 4. órában tartott nyelvtanórát, amikor a testnevelés a 2. óra volt.

Az aktivitás ez esetben csupán 60, illetve 50%-os volt. Általános tehát a szellemi frissesség, koncentrálóképesség szélesedése, az aktivitás, teljesítőképesség fokozódása a testnevelésórák után.

Felső tagozatban az 5. és 6. osztály általános magatartási jellemzői hasonlítanak az alsó tagozathoz: mozgékonyság, játékosság, élénkség. Az 5. osztályosok tevékenységükben gyorsak (füzet, ceruza, egyéb eszközök elővétele, elrakása).

Szünetekben élénkek, hangosak, zajosak, játékosak. Figyelmeztetésre azonban gyorsan reagálnak. Határozott fellépéssel, következetességgel lehet eredményesen nevelni őket.

Az orosz tagozatú osztályokkal összehasonlítva — órák alatti magatartásukban—viselkedésben nem tapasztaltunk eltérést, szünetben élénkebbek, lobbanékonyabbak. Az 5/b osztály osztályfőnöke kiemeli osztályának életkori sajátosságától eltérő reális ítélőképességét, őszinteségét s a már említett önállóságot is.

Órán kívüli tevékenységet szívesen vállalnak, társadalmi munkában a 6/b osztály már figyelemre méltó eredményt ért el. Az osztályfőnök érdeklődése megszabja a gyerekek tevékenységét, szakköri érdeklődését. Pl. az 5/b órán és sporton kívüli elfoglaltsága humán jellegű, a 6/b osztályé az iskola honvédelmi szakkörében telik el. Magatartásuk átlaga 3,9—4,0.

E két évfolyam tanulói közül sokan az iskola énekkarában is szerepelnek, cáfolva egy ismert másik (vélt) ellentmondást.

Azok a tanulók, akik a testnevelés foglalkozásain jó vagy igen jó eredményeket érnek el, más órákon is aktívak, gyorsak, ügyesek.

Az 5/b osztály általában igen aktív az órákon. Matematikából kísérleti osztály (Forrainé-féle módszertani kísérlet).

Szándékosan választottuk matematikakísérlethez éppen a testnevelés tagozatos osztályt. A negyedik osztályban 3,0 volt az átlaguk, a kísérlet tehát túlterhelést nem okozott.

Kombinatív készségük fejlettebb, mint az orosz tagozatos vagy normálosztályos évfolyamosoké. A feladatok megoldásában gyorsabbak, pontosabbak. A problematikus feladatokat szeretik, a problémaadó gondolkodás örömet jelent náluk.

A tanulók munkabírása általában jó. A szaktanár véleménye szerint aktivitásuk általában 65—70% között mozog testnevelésóra után is. Az aktivitás legmagasabbra az óra második harmadában ér.

Tanári kérdésre jól reagálnak, bátran jelentkeznek, közepes nehézségű kérdésre 28 tanulóból 20—22, nehéz kérdésnél 14—17 a jelentkező. Önálló munkában gyors gondolkodásról győznek meg.

Általános vélemény, hogy a *figyelem* tartósabb, erősebb a testnevelés tagozatos osztályokban. Alsó tagozaton 6—8 perccel, felsőben 10—12 perccel tovább képesek figyelmüket összpontosítani, az órában aktívan tevékenykedni.

Nagyon befolyásolja természetesen figyelmük tartósságát a motiváció és a módszer. Igényesebbek a motivációt illetően, a perspektívák, értékelések és jutalmazások számukra hatásosak.

Koncentrálóképességük lényegesen fejlettebb, mint hasonló korú társaiké. A tantárgyi és tantárgyak közötti koncentráció egyaránt evidens számukra.

Felső tagozatban oktatási eredményekben általában az a sorrend, hogy orosz tagozat, testnevelés tagozat, normál osztály. Az orosz és a testnevelés tagozat között 0,8 és 1,0 az átlag különbség, a testnevelés és a normál között 0,4 és 1,0.

Az alsó tagozatban csökken az orosz és a testnevelés tagozat közötti különbség: 0,4—0,3. A testnevelő és a normál osztály között ez 0,7—1,3-ra nő.

Közösségi magatartásban pedig egyértelműen a testnevelés tagozatok vezetnek. Régi gondunk, hogy az orosz tagozatos osztályok válogatott képességű tanulói irigyek egymásra, kicsi a használható közösségi mag, a nehezebb anyagi körülmények között élő vagy gyengébb tanuló peremre kerül, társtalanná válik. Ebből olyan gátlásosság következett pl. órákon, hogy csak akkor jelentkeznek, ha „biztosra mehetnek", rosszat mondani szégyen szerintük, nem is vállalják.

A sportoló gyermek viszont kiskorában megszokta, hogy állandóan kockáztat, próbálkozik, s általában kollektív teljesítményben számolnak. Náluk — nagyon helyesen — nem szégyen a melléfogás. Megtanulnak többet kihozni magukból, ha a csapat érdeke kívánja, a verseny szükségessé teszi. Nagyon reálisak mind az önértékelésben, mind pedig társaik teljesítményeinek elbírálásában. Gyakorlások, számonkérések alkalmával szurkolnak egymásért, közösen örülnek. Általános emberi magatartásuk természetesebb, eszköztelenebb. S talán még egy: játékosabbak, kevéssé „felnőtteskedők", mint évfolyamtársaik — ez még 8. osztályosoknál is szembetűnő volt.

A testnevelési tagozatosak tanulásának hatékonyságát elfoglaltságuk tükrében vizsgáltuk.

A délutáni edzéseken, szakkörökön s egyéb órákon eltöltött időt és tanulási időt

összeadva érdekes képet kapunk. Erről a számok beszélnek először. Jó ezt a táblázatot a tanulmányi eredményekkel együtt nézni.

A tehetséges gyerekek elfoglaltsága természetesen több, ugyanakkor az ő tanulmányi eredményük is jó vagy jeles általában. A második osztálytól belépő edzésekre a tanulók 53%-a jár. Szakkörre, tanfolyamra 21%. Az átlagos tanulási idő 1—2 óra. A rövid tanulási idő hatékonyabbá teszi munkájukat. Ezt a tempót igénylik a tanítási órákon is.

Lényegkiemelésük erősebb — erre kellett szoktatniuk önmagukat.

Felmérésünk mellékletei az 1972—73-as tanév félévi és év végi tantárgyi és tanulmányi átlagait — s a tanulók elfoglaltságát mutatják.

1972—73. Alsó tagozat félévkor

Osztály	Számtan	Írás	Olvasás	Orosz	Testnevelés	Tan. átlag
2/a	3,0	3,0	3,9	—	4,4	3,6
2/b	4,0	3,9	4,3	—	4,6	4,2
2/c	3,3	3,4	3,6	—	4,2	3,6
3/a	2,4	2,7	2,8	—	4,0	2,8
3/b	3,6	3,5	4,4	—	4,6	3,9
3/c	3,4	4,1	4,5	—	4,5	4,0
4/a	3,0	2,8	3,2	—	3,2	3,0
4/b	3,1	3,3	3,6	—	4,4	3,7
4/c	3,8	3,9	4,4	3,8	4,1	4,0

1972—73. Alsó tagozat év végén

Osztályok	Számtan	Írás	Olvasás	Orosz	Testnevelés	Tan. átlag
1/a	4,0	3,3	4,0	—	3,7	3,8
1/b	4,3	3,9	4,5	—	4,1	4,2
1/c	4,3	3,4	4,0	—	4,5	4,0
2/a	2,9	3,3	3,5	—	4,3	3,4
2/b	3,9	3,9	4,1	—	4,3	4,1
2/c	3,3	3,4	3,9	—	3,7	3,6
3/a	2,7	3,2	3,0	—	3,0	2,8
3/b	3,6	3,8	4,4	—	4,5	4,1
3/c	3,9	4,3	4,5	3,9	4,6	4,2
4/a	2,8	3,2	3,2	—	3,5	3,0
4/b	3,1	3,9	4,4	—	4,4	3,9
4/c	3,7	4,0	4,2	3,8	3,7	3,8

1972—73. Felső tagozat félévkor

Osztályok	Magyar	Orosz	Tört.	Földr.	Élővilág	Fizika	Kémia	Számt.	Testnev.	Átlag
6/a	2,4	2,8	2,9	2,6	2,8	—	—	2,7	3,5	2,7
6/b	2,7	3,6	3,1	3,0	3,4	—	—	3,1	4,2	3,2
6/c	3,3	3,3	3,8	3,8	3,8	—	—	3,8	4,3	3,8
7/a	2,5	2,2	2,4	2,2	2,4	2,1	—	2,4	3,6	2,1
7/b	2,6	3,1	2,6	2,9	3,3	2,5	—	3,0	3,7	3,0
7/c	4,4	3,8	4,1	4,3	4,1	3,4	—	4,4	4,4	4,2
8/a	2,5	2,3	2,7	2,7	3,1	2,3	3,0	2,7	4,3	2,8
8/b	2,8	3,3	3,0	2,9	3,0	2,6	2,8	2,8	4,4	3,2
8/c	2,3	2,3	2,5	2,5	2,5	2,6	2,9	2,7	4,1	2,8
8/d	3,5	4,0	3,8	3,8	4,2	3,1	4,4	3,4	4,5	4,0

1972—73. Felső tagozat év végén

Osztályok	Magyar	Orosz	Tört.	Földr.	Élővilág	Fizika	Kémia	Számtan	Testnev.	Tan. átlag
5/a	2,6	2,5	2,7	2,6	2,5	—	—	2,8	3,7	2,9
5/b	3,8	3,4	3,7	3,1	3,3	—	—	3,0	4,1	3,6
5/c	3,7	3,7	3,4	3,2	3,5	—	—	3,0	4,1	3,5
6/a	2,3	2,7	2,8	2,6	2,9	2,4	—	2,6	3,5	2,8
6/b	3,0	3,8	3,4	3,2	3,5	3,4	—	3,1	4,4	3,5
6/c	3,5	3,5	3,8	3,7	3,8	3,5	—	3,9	4,2	3,7
7/a	2,6	2,4	2,5	2,5	2,2	2,5	2,5	2,5	3,9	2,6
7/b	3,1	3,2	2,6	2,8	3,2	2,6	2,7	2,9	4,0	3,2
7/c	4,4	4,0	4,0	4,1	4,2	3,9	4,1	4,2	4,5	4,2
8/a	2,7	2,5	3,0	2,6	2,9	2,6	2,7	2,7	4,3	3,1
8/b	2,8	3,2	2,8	2,9	3,0	2,8	2,3	2,7	4,6	3,3
8/c	2,7	2,5	2,9	2,7	2,5	2,7	3,1	2,7	4,0	3,0
8/d	4,0	4,0	4,3	4,2	4,3	3,7	4,4	3,2	4,2	4,2

Tanulók délutáni elfoglaltsága (heti)

Oszt.	Létszám	Sportolásra fordított idő/fő					Más iskolai elfoglaltság/fő		Tanulási idő (nap/óra) fő		
		Órán kívüli testnevelés	Edzésóra				Szakkör, tanfolyam	Úttörő (1 óra)	1	1—2	2—3
			2	4	6	7—8—10					
1/b	24	24 fő	—	—	4	—	—	24	10	10	4
2/b	22	22 fő	—	7	—	—	1	22	7	11	4
3/b	24	12 fő	1	6	—	—5—	11	24	6	12	6
4/b	26	—	1	9	3	—11—	3	26	6	15	5
5/b	28	—	2	2	3	6—6	17	28	6	17	5
6/b	27	—	2	5	8	4—6	15	27	8	13	6
7/b	28	—	2	—	3	3— —	11	27	8	18	2
8/b	25	—	2	4	2	2—2	5	25	10	11	4

Általában a *testnevelés tagozat* szerencsésebb minden más nyelvi tagozatnál. Talán sikerült bizonyítani, hogy az iskolában tekintélye, presztízse van ezen osztályainknak.

A jobb tanulmányi eredmény, magasabb neveltségi színvonal feltétlenül igazol. Most eltávozott 8. osztályunkból 3 tanuló a Komarov Gimnázium testnevelés tagozatán tanul tovább, az aktív, egyesületi sportolást pedig mindenki folytatja. Úgy érezzük, a testi nevelés sokszori *hangsúlyozása* mellett és előtt, ez a lehetőségadás feltétlenül a legszerencsésebb.

Egyes testi képességek funkcionális változásai úttörő-táborozás során

SZABÓ ZOLTÁN

Az önálló termelő, ellenőrző rendszerek, a korszerű közlekedési eszközök felszabadítják az emberi testet a nehéz munkavégzés alól. A munkagép szerepét betöltő emberi test feleslegessé válik (*Mittscherlich*, 1). Az emberi szervezet hihetetlen adaptációs készségénél fogva kétségtelenül alkalmazkodik a „könnyebb" munkafeltételekhez, csupán a szervezetet érő munkaterhekhez évezredeken át alkalmazkodott embert egy csapásra érik a tehermentesítések. Korunk embere — írja *Bock* (2) — olyan hegycsúcsokra jut fel játszi könnyedséggel, melyekre már felmászni képtelen. A civilizációs fejlődéssel járó alkalmazkodás (elpuhulás, fejlődési rendellenességek) kétségtelen jeleit ifjúságunk is magán viseli. *Arday László* egy belvárosi iskola tanulóinak testalkati elváltozásairól ír aggódó hangon (3). Az akcelerációs fejlődés negatív tendenciáit mutatta ki mérései során. Vizsgálataiból kitűnt, hogy a hossznövekedést nem követi a vázizomzat arányos növekedése.

A szabadidőző gyermek passzivitását mutatta ki *Merétei* (4). Iskolás korú gyermekeink 5%-a jár rendszeresen kirándulni, míg 15%-a sportol rendszeresen. *Róna Borbála* általános iskolás korú tanulók túlterhelését vizsgálta elsősorban pszichohigiénés szempontból (5). Idegélettani vizsgálatai objektív módon bizonyítják a testi aktivitás jótékony hatását az iskolai tanulmányi tevékenység szempontjából. A civilizációs „elpuhulás" ijesztő adatait tárja fel *Wischmann* (6). Az elmúlt esztendőben az NSZK sorkötelés ifjainak 26%-a nem felelt meg a sorozáson. Wischmann a továbbiakban *Nöcker* kutatásaira utal, e szerint ijesztő méreteket öltenek a tartáshibák, valamint a 30 éven aluliak szívinfarktusai, mely jelenség — ilyen fiatal korban — ismeretlen volt atyáink előtt.

A hazai és a külföldi kutatók munkáiból kitűnik, hogy a civilizációs fejlődés az ifjúság egészségét is veszélyezteti. Az egészséges életmódhoz való szoktatás, a jótékony testi tevékenység iránti igény kialakítása iskolás korban történik. A társadalom igénye és ereje dönti el, hogy milyen mértékben képes ifjúságunk egészséges életszemléletét kialakítani, mely az egészséges élet utáni vágyon kívül aktivitással is párosul, mely képessé teszi fiataljainkat — további életük során — az önálló, hasznos testedzésre.

Az általános iskolás életkor a legkedvezőbb időszak a fejlődést befolyásoló külső tényezők — társadalmi, természeti, környezeti és egyéb — tervszerű hatásának kezdetét illetően (*Nádori* 7). Egy életre szóló természetes, egészséges életszemlélet alapjait építhetjük fel tervszerű nevelői tevékenységgel. Az úttörőmozgalom szervezeti keretei, az életkori sajátosságoknak leginkább megfelelő romantikus, játékos módszerei kézenfekvő lehetőségeket biztosítanak. A mozgalom tömegszervezeti jellegéből adódóan az úttörő, kisdobos korú gyermekek mindegyikére gyakorolható hatás. Könnyen felismerhető a mozgalom hézagpótló szerepe, ugyanis éppen azokra a gyermekekre képes hatni, akik bizonyos minőségi sporttevékenységtől objektív okoknál fogva elesnek; éppen azokra, akiknek a legnagyobb szükségük van a testedzésre. A következőkben egy nyári úttörőtáborozás során elért funkcionális változásokat vizsgáljuk meg.

Kérdésfeltevés

Az általános iskolás gyermekek — az úttörőmozgalom keretében — nyári és téli táborozásokon vehetnek részt. Egy

táborozás során új, az otthoni életkörülményeket tekintve talán nehezebb életfeltételek közé kerülnek a táborozók. Az iskolai oktató-nevelő tevékenység módszereitől eltérő módon valósíthatók meg nevelési célkitűzéseink. Az úttörőtáborok jellegéből adódóan a résztvevők effektív fizikai elfoglaltsága nagyobb, mint a tanév folyamán — csomagszállítás, mosogatás, sátorverés, ételhordás, csónakmosás, sportversenyek, szabadtéri játékok, portyák — hozzátartoznak a jó táborozáshoz.

A megváltozott életkörülmények, a sátorélet, a sokféle játékos sporttevékenység — valamennyi táborozóra ható — hatásait kívántuk egzakt módon regisztrálni abból a célból, hogy következtetéseket vonhassunk le egy átlagos úttörőtáborozás funkcionális hatását illetően.

Törekvésünket különösen NDK-beli kutatók megállapításai támasztották alá: *Buggel* (8) szerint növelhetjük a tervszerű szabadidő-mozgalom segítségével ifjúságunk munka- és életkedvét, szükségesnek tartja az üdülési sport rendszeres hatáskutatását. *Schreiter* (9) szintén elemző-, kutatótevékenységre serkent az iskolán kívüli sporttevékenységet illetően. Hazai szerzők közül *Nemessuri* (10) kifejezetten utal az úttörőmozgalom jelentőségére az iskolán kívüli sporttevékenység szempontjából.

Vizsgálati módszerek

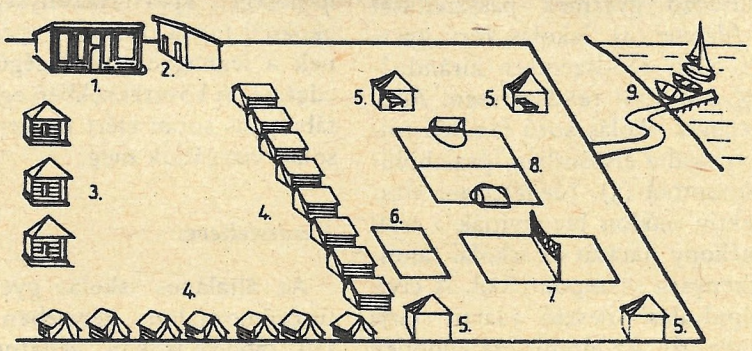
A Budapest XII. kerületi Tanács balatonszántódi központi úttörőtáborában 10 napos táborozás során 72 gyermek (39 leány, 33 fiú, 8—14 év közöttiek) láb-, karerejének, valamint állóképességének funkcionális változásait vizsgáltuk.

A méréseket a táborozás első és utolsó napján, délelőtt, ugyanazon a helyen, ugyanazok a személyek végezték. Az alábbi három mérést végeztük:

1. Mellső fekvőtámaszban karhajlítás (kifáradásig).
2. Váltott lábbal való folyamatos 6-os ugrás (sorozatugrás).
3. A tábori kézilabdapálya kapuinak 4-szeri megkerülése.

A táborozás során szándékosan nem edzettük tervszerűen a fenti számok teljesítésére a gyermekeket, a felsorolt funkciók változásaiból ugyanis a táborozás általános hatásait kívántuk megállapítani. A tábor megnyitása alkalmával azonban felkeltettük a táborozók érdeklődését a sporttevékenységek iránt. Megteremtettük a teljesítménynövelés lélektani feltételeit (*Büchler* 11). „Az olimpia lángjai" című úttörőakciót választottuk a tábor mottójául. Fényképeket közöltünk a müncheni játékok színhelyéről. Összehasonlítottuk tábo-

1. ábra



runkat az olimpiai edzőtáborral, és felszólítottuk a táborozókat, hogy képzeljék magukat az olimpiára készülők helyébe. Amint megfigyeltük, a sporttevékenység kielégülést, feszültségoldódást jelentett a gyermekek számára.

Az igen jól felszerelt táborban *(1. ábra)* 8 személyes sátrakban laktak a táborozók, faházakban étkeztek. Az ételhordást, mosogatást, kiszolgálást maguk végezték.

A napirend reggel kiadós futással és 15 perces gimnasztikával kezdődött. A kora délelőtti órákban nevelői előadókkal a Balaton vízrajzi, földrajzi, történelmi, képzőművészeti, irodalmi anyagával ismerkedtek a táborozók, egy alkalommal vízrendészeti ismertetést hallgattak, mely a tábori próba anyagához kapcsolódott. Naponta kétszer úsztak, illetve fürödtek a gyermekek, az úszni nem tudók számára úszásoktatás folyt. A tábori bajnokságokon kívül rendszeresen használták a táborozók a kézilabdapályát, röplabdapályát, két db evezőscsónakot, egy vitorláscsónakot, a tábor négy pontján — fedett helyen —, világítással ellátva asztalitenisz-asztalok álltak, ezenkívül egy tollaslabdapálya és egy rugós kengurujáték biztosította a szabadtéri testedzést. A tábori élet 30%-át tette ki a sporttevékenység, melyet őrsi és rajkeretben, valamint egyéni formákban bonyolítottunk le. Igen népszerű volt a gyermekek körében az őrsvezetők által vezetett őrsi portya. Ezekre felnőtt nem kísérte el őket, és általuk ismeretlen terep felderítése volt a feladatuk. A portyák balesetmentessége érdekében előre körülhatárolta a tábor vezetősége a portyák területét, ennek határáig felnőtt vezetők kísérték az őrsöket.

A vizsgálat eredményei és azok értékelése

A 33 fiú és 39 leány táborozó teljesítményeit különválasztva értékeltük:

A leányok teljesítményátlagai

Gyakorlatok	Táborozás előtt	Szórás	Táborozás után	Szórás
Karhajlítás	13,8	6,1	19	7,2
6-os ugrás	766,8 cm	151,3 cm	830,1 cm	138,3 cm
Iramfutás	73,4 s	6,9 s	71,5 s	5,6 s

A fiúk teljesítményátlagai

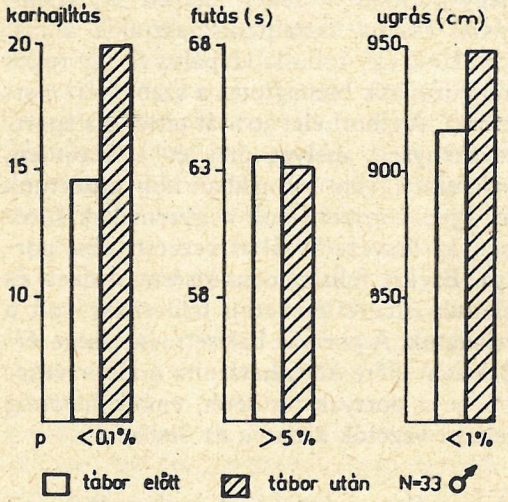
Gyakorlatok	Táborozás előtt	Szórás	Táborozás után	Szórás
Karhajlítás	14,6	9,6	19,9	11,1
6-os ugrás	917,4 cm	144,6 cm	949,2 cm	121,1 cm
Iramfutás	63,5 s	10,4 s	63,2 s	7,0 s

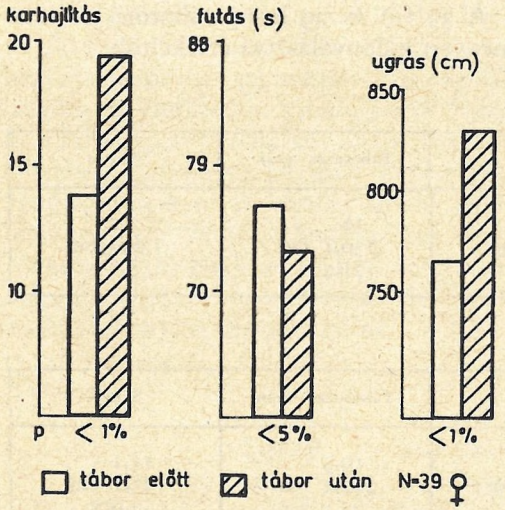
A változás, valamint a szórás jól kitűnik a 2. és a 3. *ábra* alapján. A legnagyobb funkcionális fejlődést a fiúk karereje mutatta, nagy fejlődés tapasztalható a leánykarerő, valamint fiú-leány ugróerő tekintetében. A legkisebb fejlődést a fiúk állóképessége mutatta. A nyert mérési adatokat az egymintás *t*-próba alapján is megvizsgáltuk, illetve feldolgoztuk.

A fiúk karereje *igen szignifikáns javulást* mutatott $p<0{,}1\%$ ($S=0{,}692$, $\bar{X}=1{,}533$, $t=4{,}425$).

A fiúk ugróereje $p<1\%$, ($S=0{,}081$, $\bar{X}=1{,}042$, $t=3{,}398$); a leányok karereje $p<1\%$, ($S=1{,}079$, $\bar{X}=1{,}536$, $t=3{,}102$); a leányok ugróereje $p<1\%$, ($S=0{,}243$, $\bar{X}=1{,}114$, $t=2{,}930$) *szignifikáns javulást* mutatott. *Gyengébben szignifikáns* a leányok állóképesség-javulása $p<5\%$ ($S=0{,}096$, $\bar{X}=1{,}034$, $t=2{,}212$), a fiúk állóképessége vi-

2. és 3. ábra





szont *nem javult szignifikáns* módon ($S = 0{,}112$, $\bar{X} = 0{,}992$, $t = 0{,}410$).

Megállapítható a fenti adatok alapján, hogy tíznapos úttörőtáborozás során — matematikai statisztikai módszerekkel — igazolható funkcionális változások jelentkeztek a táborozókon. A táborozás kifejezetten a testi erő és az erőügyesség funkcióit befolyásolta kedvezően, míg az állóképességi teljesítményt a leányoknál kissé, a fiúknál pedig nem befolyásolta.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy a táborozók *nem edzettek* a mérésben szereplő gyakorlatok elvégzésére, tehát a mért funkcionális nyereség a táborozás általános hatásaként könyvelhető el. Kétségtelen, hogy a tábor sokoldalú felszereltsége, valamint a táborozók tudatos motiváltsága döntően befolyásolta az eredmények kialakulását. *Wannewitz* (12) megállapítását feltétlenül figyelembe kell vennünk eredményeink értékelésénél, szerinte gyakorlatlan sportolók esetében a közösség semmiképpen sem nélkülözhető teljesítménynövelő faktor.

Ellenwanger (13) modellkísérlete nagy hasonlóságot mutat a mi vizsgálatainkkal, bár célját tekintve különbség mutatkozik. Nagyüzemi ipari tanulók közül a legügyetlenebb, „balkezes", ún. „balesetes" tanulókat egyhetes sporttáborba vitték. A kiválogatott csoport 45%-a tartáshibában szenvedett, 66%-nál lábkárosodást figyeltek meg, 30%-uk pedig vegetatív labilis típus volt. A tábort értékelő orvosi vizsgálat pozitív eredménnyel zárult, különös eredményként könyvelte el Ellenwanger, hogy sikerült a táborozók érdeklődését a testmozgások, sporttevékenységek iránt felkelteni.

Serdülőkorúak munkateljesítményét vizsgálta érdekes módon *Buchberger* (14). Megállapította, hogy azonos munkapulzus (Puls working capacity (170) mellett nagyobb munkateljesítményt értek el azok a tanulók, akik iskolán kívüli sporttevékenységben vettek részt.

12—13 éves amsterdami tanulókat *Kemper* (15) vizsgált, aki 18 alkalommal 15 perces volumenű circuit-edzéssel terhelte a gyermekeket, kifejezetten funkcionális javulást észlelt, ugyanakkor nem tapasztalt morfológiai változást, illetve a kontroll csoportnál is tapasztalt morfológiai változást, ami tehát nem a testgyakorlás következménye, hanem csupán a normális növekedést bizonyította.

A fiatalok testében rejlő képességek kifejlesztése fontos nevelési célkitűzés, az erőfeszítések — melyek ha testi jellegűek is — akarati, értelmi tevékenységgel páro-

sulnak, melyek fejlődésére visszacsatolt módon feltétlenül hatnak.

A vizsgálatokból kitűnt és bizonyított funkcionális, fejlesztő hatás, valamint ifjúságunk civilizációs, fejlődési problémái fokozottabb figyelemre késztetnek az ifjúsági táborok tervezését illetően. Hazánkban évenként — a Magyar Úttörők Szövetsége adatai alapján — 170 000 kisdobos és úttörő táborozik, ez megközelítően a mozgalom tagjainak 17%-át teszi ki. Megfelelő tervező- és szervezőtevékenység hatásaként valamennyi táborozónál várhatunk funkcionális javulást, másrészt a kielégülést, élményt nyújtó testmozgás iránt felkelthetjük a további igényt.

Tanulságaink és a szakirodalom megállapításai alapján az úttörő-táborozást testi képességeket fejlesztő hatása sorrendben két tényezőtől függ:

1. a végzett mozgások intenzitásától és
2. a tábor felszereltségétől.

Az első különös figyelmet érdemel bizonyos tévhitek eloszlatását illetően. A legújabb sportorvosi megfigyelések ugyanis azt bizonyítják, hogy azonos munkamennyiség nagyobb intenzitással való elvégzése lényegesen fejlesztőbb jellegű, mint az elhúzott, kis erőkifejtést igénylő tevékenység. *Mellerowitz* egypetéjű ikreken végzett kísérletei, valamint *Hollmann* (16) vizsgálatai egyöntetűen bizonyítják e nézeteket. Az Országos Úttörőolimpia győzteseit vizsgálta éveken át *Wahlstab* (17), többek között a serdülők szívtérfogatát is meghatározta, mely adatokból kitűnik, hogy a serdülők állóképességi teherbírása szinte felülmúlja a felnőttekét, tehát szívkárosodástól (kisebb-nagyobb tábori versenyek, tornák stb. következményeként) nem kell tartanunk. A második pontról szólva elég azt megjegyeznünk, hogy a felszerelés nem jelent minden esetben anyagi beruházást, hiszen játszótér, rét, fürdési-úszási lehetőség majd minden tábor közelében adott, csupán a lehetőségek ésszerű, tudatos kihasználása szükséges ahhoz, hogy a táborozás során fejlődjenek az általános testi képességek.

Összefoglalás

Egy tíznapos úttörőtáborozás során szignifikáns erő, erőügyességi funkcionális változásokat figyeltünk meg leányoknál és fiúknál. Az állóképességi mutatók leányoknál szignifikánsan javultak, a fiúknál nem mutattak szignifikáns javulást. Az úttörőtáborozás során megfelelő intenzitással végzett sporttevékenység fejlesztően hat a táborozók általános testi képességeire.

Felhasznált szakirodalom

1. *Mitscherlich A.:* Heutige Geselschaft, Arbeitsformen und Sportbedürfnisse. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 793—801. old. (Stuttgart)

2. *Bock H. E.:* Die Veränderten Lebensbedi ngungen des heutigen Menschen und der Sport in ärztlicher Sicht. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 807—819. old.

3. *Arday L.:* Ifjúságunk testalkatának módosulásáról, aggódva. Valóság, XV. évf. 1972. 8. sz. 62—70. old.

4. *Merétei K.:* Jegyzet, 1969. 157—169. old.

5. *Róna B.:* A pedagógiai munka pszichohigiénés problémái. Pedagógiai Szemle, 1970. 7—8. sz. o.606—625. XX. évf.

6. *Wischman B.:* In unserem Schulsport sind Reformen notwendig. Die Leibeserziehung. 18. évf. 1969 okt. 10. 332—335. old.

7. *Nádori L.:* A gyermek fejlődése és a sport. Természet Világa, 1972. 8. sz. 346—351. old.

8. *Buggel E.:* Die gesellschaftlichen Anforderungen an die Forschung auf dem Gebiet Freizeit — und Erholungssport. Wissenschaftliche Zeitschrift, 13. évf. 1971. 1. sz. 29—42. old.

9. *Schreiter R.:* Zu einigen Fragen der weiteren Entwicklung des aussenunterrichtlichen Kinder und Jugendsport, Körpererziehung, 20. évf. 1970. 17—21. old.

10. *Nemessuri M., Mónus A.:* Az iskolai testnevelés időszerű kérdései. Tudományos Közlemények TF, 1969. IV. 232—253. old.

11. *Büchler R.:* A teljesítményfokozás lélektani feltételei. Magyar Testnevelési Főiskola Közleményei, 1967. VI. 183—187. old.

12. *Wannewitz W.:* Die Herausbildung physicher Eigenschaften, vor allem der Kraft und der Ausdauer bei Leistungsgeminderten durch regelmässige sportliche Betätigung. Medizin und Sport, XII. évf. 1972. 5. sz. 147—150. old.

13. *Ellenwanger E.:* Leibeserziehung Wochen für Nichtsportler unter 15-bis 18-jährigen Lehrlingen als Modellversuch. Sportarzt und Sportmedizin (Köln), XX. évf. 1969. 4. sz.

14. *Buchberger J.:* Ein Einfluss der verschiedenen Trainingsarten auf die Arbeitskapazität von Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin, Bern, 1971. 1. sz. 3—11. old.

15. *Kemper H. C. G.:* Circuit- Training und Körpererziehung, Medizin und Sport, 1971. 6. sz. 179—183. old.

16. *Hollmann W.:* Allgemeines Training für unsere Gesundheit. Universitas, 27. évf. 1972. 8. sz. 841—847. old.

17. *Wahlstab S.:* Die Zunahme von Herzvolumen und Leistungsfähigkeit als Folge eines regelmässigen Trainings bei Schwimmern im Pubertätsalter. Medizin und Sport, 1969. 9. évf. 280—282. old.

A testi nevelés helyzete a budapesti kollégiumokban (II.)

GERGELY FERENC

Szervezési rend

1. *Alapelvek*

a) A versenyek körét, méreteit a jelenlegi viszonyok ismeretéből kiindulva határozzuk meg.

b) A versenyek szolgálják: a kollégiumokon belüli közösségi nevelés hatékonyságát, a kollégiumok közötti jó kapcsolatok erősítését, szélesítését, a tömegsport és testnevelés alapjainak erősítését, egyben a kollégiumokban folyó sport- és testnevelési tevékenység minőségének rendszeres mérését. A versenyeken felbukkanó tehetségekkel erősíthetjük az egyesület ifjúsági utánpótlását.

c) Külön rendezzünk versenyeket a lányoknak, külön a fiúknak, a közös versenyeken mindkét nemű ifjúság együttesen vegyen részt.

d) Legyenek házibajnokságok, kollégiumok közötti versenyek, valamennyi kollégiumot egyszerre érintő közös, nagy sportrendezvények (turisztika, mezei futóverseny és kocogóbajnokság, atlétikai verseny, ill. a szabadtéri sportokban döntők). Az alábbi sportokból javasoljuk:

e) Házibajnokságok rendezését: fiúknak kis- és nagypályás labdarúgás, atlétika (csökkentett versenyszámmal, a hangsúlyt főként a váltófutásokra helyezve), úszás, kosárlabdázás, turisztika, sakk. Lányoknak tollaslabdázás, kocogás, asztalitenisz, turisztika, kosárlabdázás, sakk, úszás, kispályás labdarúgás.

2. Központilag rendezett, minden kollégiumot (fiúkat, lányokat egyaránt) érintő *versenyek* a következők lennének:

a) Atlétikai verseny.

b) Mezei futóbajnokság és kocogó-tömegverseny (János-hegyi kilátó környékén).

c) Turisztikai nap (esetleg tájékozódási versennyel összekötve).

d) Nagypályás labdarúgódöntő (Úttörő Stadion) kosárdöntők, kellő számú nevezés esetén röplabdadöntők.

e) Kollégiumi válogatottak közötti mérkőzések (pl. MM—Szaktárca stb.).

3. A versenyeket évszak szerint három csoportba osztanánk:

a) őszi szabadtéri (szept.—nov.);
b) téli, teremben folyó (nov.—márc.);
c) tavaszi, szabadtéri (márc.—jún.).

Ősszel kerülnének lebonyolításra a következő sportágak versenyei: labdarúgás selejtezői, atlétika, kosárlabdázás, tollaslabda-selejtezők, kocogó, terepfutó háziversenyek, a leányok kispályás labdarúgásának selejtezői.

Télen sakk, asztalitenisz, zsámolyfoci, esetleg úszás — időjárástól függően — egy szánkós turisztikai nap, lövészet.

Tavasszal mezei futóverseny-kocogás, turisztikai nap (kollégiumok majálisa), labdarúgás, kosárlabdázás, tollaslabdázás előd öntői, döntői, esetleg újabb atlétikai verseny. Záróünnepély, díjak kiosztása, sportbál.

Indulási feltételek

Csak olyan növendék indulhat Kollégiumi versenyeken, aki a verseny évében *rendes* növendéke a kollégiumnak. Ezt pecsétes igazolással kell versenyek előtt bizonyítani.

Az igazgató aláírása egyben azt is igazolja, hogy a növendék egészséges, a versenyen való indítása akadályokba nem ütközik. Ilyen igazolás hiányában a növendéket nem szabad indítani a versenyeken.

A versenyek előkészítésének és levezetésének hozzávetőleges időpontjai

Az évi versenynaptárt minden vezető tanár és DT-sportfelelős az előző tanítási év végén, de legkésőbb a következő év nyitása előtt, augusztus 25-ig kapja kézhez.

Vezetői értekezlet tanároknak, diákoknak együtt: szept. 1-je előtt egy-két nappal. Az értekezleteket az egész testület megbízott vezetője hívja össze és irányítja. Ezen az értekezleten kell minden évben tisztázni, hogy szükség van-e módosításokra, akár a versenyek számát vagy időpontját, akár a rendezőket illetően.

Szeptember 1-én úgy kezdjük a tanévet, hogy minden kollégiumban kifüggesztették a házibajnokságok és a központi sportrendezvények hozzávetőleges időpontját.

Szeptember: utolsó vasárnapja: atlétikai verseny (szükség esetén szombat, vasárnap).

Október: Második hét szombat, vasárnap: őszi természetjáró találkozó.

Január: Harmadik hetének vége: sakkdöntők.

Február: Második hetének vége (szükség esetén két egymást követő vasárnap) asztalitenisz-döntők,

Március: Lövészet, zsámolyfocidöntők.

Április: Mezei futóverseny, kocogás.

Május: Sportnap (nagypályás labdarúgás döntői, kosárlabdázás, röplabdázás).

Június: Úszóverseny. Értékelés, díjkiosztás, sportbál.

Egy-egy sportág versenyeit szervező intézetet, a vezető tanár és a sportfelelős nevét a sportnaptárral együtt közölni kell az érdekeltekkel. (Pl. Kulich Gyula Kollégium, atlétika.)

A sportágak vezetői külön dolgozzák ki saját versenyáguk kiírását, és a döntők időpontját figyelembe véve bonyolítsák le az előmérkőzéseket, ill. háziversenyeket. Ezeket a kiírásokat szintén az évi versenynaptárhoz kell csatolni.

Értékelés: A teljesítményeknél figyelembe vennénk a kollégium tanulóinak létszámát. Ennek pontos formáját vita során ala-

kítjuk ki. Minden induló — minden versenyen — kapjon alappontot (pl. 2. pont), a helyezéseket pedig csapatversenyben 5-ig, egyéni versenyeken pedig 10-ig pontozzuk az olimpiai rendszer szerint. A csapatversenyek helyezettjei kétszeres pontjutalomban részesülnének.

Díjazás, jutalmazás formái:

1. Az év versenyein legtöbb pontot szerző 3 kollégium kapjon sportszereket.

2. Atlétikában és labdarúgásban alapítsunk vándorkupát, melyet abban az esetben, ha egy csapat háromszor egymás után megnyer, örökre birtokában tarthatja.

3. Minden verseny első három helyezettje (egyéni és csapatversenyben egyaránt) kapjon bajnoki érmeket.

4. Az első öt helyezett minden versenyszámban kapjon oklevelet.

5. Alapítsunk sportszerűségi díjat, amit az év versenyeinek zárása után az ifjúsági sportvezetők ítélnek oda az arra érdemesnek.

A szervezőtestületnek biztosítania kell a versenyek publicitását is (fotó, album, újság stb.).

A pontozás, értékelés szervezeti formája: A versenyeket bonyolító kollégiumoknak kötelessége:

1. A verseny indítása előtt technikai értekezletet tartani.

2. A versenyek sportszerű légkörét biztosítani.

3. Az igazolásokat ellenőrizni.

4. A versenyek eredményeiről pontos feljegyzést vezetni, majd annak befejezésekor a bajnoki táblázatot, versenyjegyzőkönyvet stb. rövid értékeléssel együtt beküldeni a vezető testület elnökének. Az köteles ifjúsági segítőtársaival a pontozást vezetni, a végső összesítést elkészíteni és az Osztály rendelkezésére bocsátani.

Javaslatom megvalósítása nem könnyű feladat, de tudom, a jó ügy érdekében — és ez az — szívesen vállalja a vele járó munkát diák, tanár egyaránt. Be kell tartanunk a *fokozatosság* és a *redszeresség* elvét, akkor a várt eredmények nem maradnak el.

Galla Ferenc—Szabó István:
Judo övvizsgák
Sport, 1973

A könyv szerzői nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi cselgáncséletben is jól ismert szakemberek.

Galla Ferenc a Magyar Testnevelési Főiskola tanára, már huszadik éve oktatja a jövő testnevelőit a „cselgáncs tudományára", és egyike azoknak, akik negyed évszázada munkálkodnak megszakítás nélkül a magyar cselgáncssport sikeréért. Sokoldalú publikációs munkájával jelentős mértékben járult hozzá, hogy a cselgáncs hazánkban is közismert és népszerű legyen.

Szabó István a fiatalabb generációhoz tartozik, és neki már lehetősége volt a korszerű cselgáncssport rejtélyeit világversenyeken is megismerni. Többször nyert országos bajnokságot, és jelenleg is a nagy sikert aratott magyar válogatott cselgáncscsapat edzője. Sportnyelven szólva, már a társszerzői „csapat-összeállítás" is garancia arra, hogy a most megjelent könyv minden vonatkozásban kielégítse a szakmai igényeket.

A könyv a cselgáncs versenysport minősítési rendszerét képező övvizsgák anyagát dolgozza fel, így témája kimondottan szakmai vonatkozású. Meg kell azonban állapítani, hogy a sajátos téma mégsem korlátozódik csak a különböző fogások és dobások ismertetésére, hanem átfogó képet ad az egész cselgáncccsal kapcsolatos kérdésekre, így többek között kitér a sportág hazai és külföldi történeti fejlődésére is.

A szigorúan szakmai rész egyszerű, logikus nyelvezetét igen jól egészítik ki Horváth Péter által készített rajzok és a tükör előtti fotók. Ezzel a szövegrész még a laikusok számára is könnyen érthető. A könyv témája bármennyire is szakmai vonatkozású, jelentősége mégis túllépi ezeket a kereteket. Túllépi elsősorban azért, mert a cselgáncs önvédelmi jellegű sportág és az önvédelemre, úgy véljük, nemcsak a cselgáncsozóknak van szükségük. Téves lenne azonban az önvédelmet csak egy személyek által veszélyeztetett szituációra értelmezni.

A statisztikai adatokból kitűnik, hogy a háztartási és iskolai balesetek túlnyomó többsége az esésekből származik. Mivel az esések véletlenek múlnak, így a bekövetkezésüket csak csökkenteni lehet, de teljesen megakadályozni nem. Ha pedig ilyen veszélyek állnak fenn, feltehetjük a kérdést, hogy miért nem tanítjuk meg tanulóinkat esni? Miért csak a fejen állást, a bukfenceket, a cigánykereket stb. oktatjuk, és miért nem azt, amire az életben mindenkinek szüksége lehet? Igazuk van a cselgáncsosoknak, mert ők azt mondják, hogy: „nem az esések a veszélyesek, hanem csak a rossz, helytelen esés".

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96 162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25 824

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 1/1974

Ferenc Takács: Pläne und Aufgaben für die Körpererziehung 1
Dr. Tamás Nagy: Die Rolle des Spieles in der Körpererziehung (I.) 3
László Glatz: Was kann der Lehrer der Körpererziehung im Interesse der Entwicklung dieses Faches tun? 8
Dr. Csaba Nagykáldi: Untersuchung zum Lernen der gymnastischen Bewegung auf Grund der gemeinsamen Wirkung mehrerer Lernmethoden 11
Istvánné Bali: Didaktisch-erzieherische Erfahrungen in den Spezial-Klassen der Körpererziehung 18
Zoltán Szabó: Funktionelle Aenderungen gewisser körperlicher Fähigkeiten im Laufe eines Aufenthaltes im Pionierlager 25
Ferenc Gergely: Zur Lage der Körpererziehung in den Internaten von Budapest (II.) 30

RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 1 1974 г.

Ференц Такач: Планы и задачи в области физкультуры 1
Д-р Тамаш Надь: Роль игры в обучении физкультуре (часть I.) 3
Ласло Глатс: Что может делать учитель физкультуры для развития школьной физкультуры? 8
Д-р Чаба Надькальди: Осмотрение занятий по гимнастическому движению на основе совместного влияния нескольких методов научения 11
Иштваннэ Бали: Опыт обучения и воспитания в спецклассах физкультуры 18
Зольтан Сабо: Функциональные изменения некоторых физических способностей во время пребывания в пионерлагере 25
Ференц Гергей: Положение физкультуры в интернатах г. Будапешта (II.) 30

ОБЗОР

A könyv egy fejezete külön foglalkozik az esések elemzésével és oktatásával. Ezek már elég útmutatást adnak ahhoz, hogy testnevelő tanáraink akár a külön órákon vagy a sportkörökön megtanítsák tanuló fiatalságunkat esni. Természetesen aki már megtanulta az eséshez szükséges helyes testtartás felvételét, annak ezt tovább kell gyakorolnia, mert különben nem épülnek ki azok az idegkapcsolatok, melyek a váratlan esési helyzetben a sérülésmentes ütközési pozitúra felvételét biztosítják.

Ki kell még emelni a könyvben közölt olyan különleges ősi japán segítségnyújtásokat, melyek az agyvérszegénységtől, ájulástól, ütődéstől származó légzési zavaroktól stb. származó rendellenességeket előzik vagy szüntetik meg.

Természetesen az állandóan kíváncsiskodó fiatalság különböző kérdései is „veszélyeztetik" a tanár tekintélyét. Ki tudna pontos magyarázatot adni arra, hogy mi a karate, judo, ju-jitsu stb. Úgy vélem, ez nem baj, hiszen mindent nem tudhatunk, de a tanuló kérdéseit sem hagyhatjuk válasz nélkül. Ezért sem hiányozhat a Sportkiadó gondozásában megjelent könyv egyetlen iskola házikönyvtárából.

Szentgyörgyi Zoltán